

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

**Filozofická fakulta**

**Katedra pedagogiky**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

Barbora Polánková

**Role učitele základní školy v morální  
výchově dítěte**

**The role of primary school teacher in  
moral education of the child**

**Praha 2013**

**Vedoucí práce:** PhDr. Martin Strouhal, Ph.D.

## **Poděkování**

Děkuji PhDr. Martinu Strouhalovi, Ph.D. za vedení a pomoc při zpracování mé bakalářské práce, za odborné připomínky, rady a trpělivost.

Můj dík patří též PhDr. Jitce Lorenzové, Ph.D. za vstřícnost, radu a podporu.

V neposlední řadě chci poděkovat RnDr. Renátě Novákové za čas jenž mi věnovala, za ochotu a cenné připomínky.

*Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.*

*V Praze dne 20.5.2013*

.....

## **Abstrakt**

Tato teoretická bakalářská práce se zaměřuje na roli učitele základní školy v morální výchově dítěte. Vymezuje důležité morální pojmy související s touto problematikou. Vysvětluje mechanismy procesu socializace a sociálního učení, jež jsou předpokladem morální výchovy. Popisuje také teorie vývoje morálního usuzování jedince a poukazuje na možnosti jejich užití v práci učitele. Konkrétní aspekty učitelské role v morální výchově dítěte tvoří samostatnou kapitolu. Pozornost je zde věnována především učiteli jako významnému výchovnému vzoru, jeho podstatným osobnostním charakteristikám a autoritě. V další části této kapitoly je vymežován pojem kázně a výchovy charakteru žáků. Poslední kapitola se zaměřuje na učitele a možnosti morální výchovy v kontextu rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

## **Klíčová slova**

učitel, dítě, morální výchova, výchovný vzor, autorita, osobnost učitele, morální vývoj

## **Abstract**

This theoretical bachelor's thesis focuses on the role of an primary-school teacher in moral education of a child. It defines important moral conceptions related to these problems.

This thesis explains the mechanisms of the socialization and social learning processes which are a precondition of moral education. The text also describes theories of moral judgment development of an individual and points out opportunities of their implementation into the work of a teacher. Specific aspects of teacher's role in moral education of a child form an individual chapter. Attention is paid here especially to the teacher being as an important educational model, his fundamental personal characteristics and authority. The following part of this chapter defines the terms discipline and education of students' character. The last chapter concentrates on the teacher and possibilities of moral education in the context of Framework Educational Programme for Basic Education.

## **Key words**

Teacher, Child, Moral education, Educational model, Authority, Teacher's personality, Moral development

Úvod .....	- 7 -
1. Význam morálních pojmů a jejich užití v této práci.....	- 10 -
2. Pojem socializace a jeho vztah k morální výchově jedince.....	- 12 -
2.1 Sociální učení jako podmínka socializace .....	- 13 -
2.1.1 Formy sociálního učení.....	- 14 -
2.2 Významní činitelé v procesu socializace dítěte .....	- 17 -
2.2.1 Rodina.....	- 17 -
2.2.2 Škola .....	- 19 -
2.2.3 Učitel.....	- 21 -
3. Psychologické pojetí morálky a morálního vývoje.....	- 22 -
3.1 Morální vývoj z hlediska psychoanalýzy a teorie sociálního učení.....	- 22 -
3.2 Morální vývoj z pohledu kognitivní teorie .....	- 23 -
3.2.1 Jean Piaget .....	- 23 -
3.2.2 Lawrence Kohlberg.....	- 30 -
4. Učitel a jeho role v morální výchově dítěte .....	- 34 -
4.1 Učitel jako vzor.....	- 34 -
4.1.1 Osobnost učitele.....	- 35 -
4.2 Autorita učitele jako podmínka jeho výchovného působení.....	- 37 -
4.2.1 Pojem autorita .....	- 38 -
4.2.2 Typologie autority.....	- 39 -
4.2.3 Učitel jako výchovná autorita .....	- 40 -
4.3 Problematika školní kázně a výchova charakteru žáků .....	- 43 -
4.3.1 Pojem kázeň.....	- 43 -
4.3.2 Učitel a školní kázeň.....	- 45 -
5. Učitel a morální výchova žáků v kontextu RVP ZV .....	- 48 -
5.1 Osobnostní a sociální výchova jako východisko morální výchovy žáka.....	- 49 -
5.2 Program Etická výchova v RVP ZV.....	- 51 -
Závěr .....	- 55 -
Seznam použité literatury .....	- 57 -

## Úvod

Každý člověk přicházející na svět se rodí do nějakého společenství. Primárně do rodiny, jejíž členové hovoří stejným jazykem, sdílejí společné ideje, názory a hodnoty, vytvářejí jedinečný kruh porozumění a jistoty. Jejím prostřednictvím se dítě učí poznávat, jak funguje společnost, ve které všichni žijí, do které i ono samo vrůstá a jejímž členem se stává.

Přímým pozorováním života rodiny a postupným zapojováním se do ní se dítě učí mnohé o vztazích mezi lidmi, o postavení muže a ženy ve společnosti a jejich společenských úlohách. Jeho vlastní chování mu ukazuje co je správné, co nepřijatelné, a to prostřednictvím reakcí jeho nejbližšího okolí.

Tato přijatelnost a nepřijatelnost chování se posuzuje jak dle norem a hodnot rodiny samé, tak norem a hodnot sdílených ve společnosti. Rodiče, kteří jsou si vědomi vlastních hodnot, a stojí u, k nim také vědomě vychovávají své děti a udávají tak směr jejich myšlení a vývoji. Vybavují své potomky jistotou a schopností orientace ve společnosti. Nutno však dodat, že uvědomělá rodičovská výchova k určitým konkrétním hodnotám není žádnou samozřejmostí. Mnozí rodiče si svou hodnotovou orientaci příliš neuvědomují. Jednají instinktivně dle aktuálních potřeb a nálad. Jejich postoje a hodnoty se však i skrze takovéto chování promítají do výchovy dítěte a působí na ně.

Každá společnost se vyznačuje určitou kulturní a historickou tradicí, sdílenými ideami a morálními zákonitostmi. Noví členové jsou vychovávaní k tomu, aby tyto zákonitosti a ideje znali, přijímali je za své a jednali podle nich. Tak je možné zachovat vnitřní integritu a další fungování společnosti.

Dnešní společnost se však zdá být velmi nejednotná, co se týče světonázorových přesvědčení, chápání a přijímání morálních hodnot, úcty k tradicím, kulturním odkazům, a k autoritám.

Pluralitní demokratická společnost dnes člověku předkládá mnoho vlivů a myšlenkových proudů, které lze následovat. Klade důraz především na jednotlivce, na uspokojování jeho individuálních potřeb, osobní růst, výkon a úspěch. Obrovský technický pokrok informačních prostředků a nárůst obliby virtuálních sociálních sítí způsobuje proměnu sociálních vztahů. Ty přestávají být autentické a hluboce prožívané.

Nejednotnost a individualismus je znát i ve výchovně-vzdělávacím procesu. Rodinné přístupy k výchově se jeden od druhého velmi odlišují. Rodiče zastávají různé životní postoje. Často podléhají povrchním módním trendům, tlakům médií a jsou tomto vzorem i svým

dětem. „...*Proto se společnost v morální výchově dorostu nemůže spolehnout jen na rodiče-jakkoli by mohl a měl být jejich vlastní příspěvek základní a prvořadý.*“<sup>1</sup>

Svou výchovnou roli zde stále více plní škola. Čím dál častěji musí čelit nárokům, které na ni společnost klade jako na výchovně-vzdělávací instituci, jež má velký vliv na osobnostní vývoj dětí.

Především role učitele se v současné škole a společnosti velmi proměnila. Právě na něj se dnes nejvíce spoléhá, co se týče formativního působení na děti a mladé lidi. Učitel je v mnohém dětem chybějícím výchovným vzorem, s nímž se mohou identifikovat. Doplňuje výchovu rodinnou a koriguje ty vlivy, jež dítě ovlivňují zvenčí. Jeho úloha „vyučovací“ pomalu ustupuje požadavkům výchovným, socializačním, kultivačním. Učitel je spoluodpovědný za vývoj mravního charakteru žáků, za jejich ochranu před škodlivými vzory. Je prostředníkem mezi dětmi a společností. V bezpečném školním prostředí jim pomáhá nacházet cestu k tradici, morálním hodnotám a zdravým, uvědomělým postojům. Svým osobním příkladem, důvěrným vztahem, autoritou a zájmem o žáky, vyvstává jako stabilní výchovný činitel. Jako takový žáky provází džunglí nepřeborného množství vlivů, lákadel a povrchních hodnot, jež mohou vývoj jejich nehotové osobnosti posunout nesprávným směrem. Učitel má velkou moc a zároveň odpovědnost. Je třeba, aby byl zralou a morálně uvědomělou bytostí, jež je schopna tyto vysoké požadavky ustát a naplnit.

V této teoretické práci si kladu za cíl postihnout důležitost role učitele základní školy v morální výchově dítěte a poukázat na stěžejní témata, jež jsou v této souvislosti reflektována odborným diskursem.

První kapitola je věnována vymezení morálních pojmů, použitých v této práci. Další kapitola pojednává o mechanismech a činitelích procesu socializace jedince, jakožto nutného předpokladu morální výchovy a výchovy vůbec. Třetí kapitola poukazuje na psychologické pojetí morálního vývoje. Čtenář je seznamován s kognitivní teorií morálního vývoje dvou významných psychologů 20. století, Jeana Piageta a Lawrence Kohlberga. Dle mého názoru je pro učitele a další vychovatele dětí důležité, s těmito stadii se obeznámit a pracovat s dětmi v souladu s jejich věkem a stupněm vývoje, na němž se právě nacházejí. Ve čtvrté kapitole se zaměřuji na učitele a jeho výchovnou úlohu v životě žáků. Poukazuji na osobnost učitele, jakožto významný výchovný vzor. Dále na problematiku autority, kázně a výchovy charakteru, jež jsou důležitými cíli a předpoklady morální výchovy. V poslední páté kapitole hodnotím možnosti morální výchovy, jež poskytuje učiteli rámcový vzdělávací program pro

---

<sup>1</sup> BREZINKA, Wolfgang. *Filozofické základy výchovy*. 1. vyd. Praha: Zvon, 1996, s. 127-128.



základní vzdělávání. Zaměřuji se především na průřezové téma Osobnostní a sociální výchova a doplňující vzdělávací předmět Etická výchova.

# 1. Význam morálních pojmů a jejich užití v této práci

Morálka je pojmem všeobecně užívaným a diskutovaným, jak v odborných, tak veřejných kruzích. Již od dob starověku se mnozí náboženští a filozofičtí myslitelé zabývali otázkami vztahu *dobra a zla* a problematikou volby mezi správným a špatným jednáním. Otázkou bylo také, jaké lidské vlastnosti, ctnosti, jsou nejvíce ceněny, a jak mohou být pěstovány. Morálka byla vždy podstatnou součástí fungování lidských společností, ať už se jednalo o morálku náboženskou, či světskou. Např. francouzský filosof a sociolog Émile Durkheim staví ve svém díle společnosti, jakožto něco nadindividuálního, na místo tradiční autority Boha. Citují: „*Pokud existuje nějaká morálka, tedy systém povinností a závazků, je nutné aby společnost byla morální osobou, kvalitativně odlišnou od osob jednotlivců, jež zahrnuje a z jejichž spojení sama vzešla.*“<sup>2</sup> Problematika morální povinnosti, morálního vědomí, usuzování, jednání a v návaznosti na to také morální výchovy, se objevuje v dílech mnoha myslitelů a vine se dějinami jako červená nit.

Svůj původ má termín morálka v latinském *mos* (mrav, zvyk, obyčej), jehož význam je vymezován jako: „*proměnlivý, historicky a kulturně podmíněný souhrn hodnotících soudů, zvyků, názorů, ideálů, pravidel, institucí a norem, jimiž se lidé v určitém ohledu řídí ve svém praktickém mravním jednání.*“<sup>3</sup> Pokud jsou tato pravidla a normy jedincem interiorizovány, stávají se součástí jeho charakteru, utvářejí svědomí. To se poté stává regulativem chování a jednání jedince v situacích, kdy je třeba provést obtížnou volbu a zamýšlet se nad jejími důsledky. „Zpronevěření se“ vlastnímu svědomí tedy vyjadřuje, že jedinec jednal v rozporu s normami a hodnotami, které přijal za vlastní a jež jsou již zakotveny ve struktuře jeho osobnosti.

Čáp a Mareš o vztahu svědomí a morálky vymezují tak, že svědomí označuje vnitřní subsystém morální kontroly a autoregulace. Podle tradičních náboženských názorů to je vnitřní hlas daný člověku nadpřirozeným principem ...<sup>4</sup>

Je tedy zřejmé, že problematika morálky není jen věcí náboženských a filosofických úvah, ale také psychologických studií a výzkumů. Horst Heidbrink ve své knize uvádí, že filosofie se zabývá morální povinností a psychologie morálním bytím.<sup>5</sup>

---

<sup>2</sup>DURKHEIM, Émile. *Sociologie a filosofie*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1998, s. 66.

<sup>3</sup> BRÁZDA, Radim. Morálka. In: *Filosofický slovník*. 1. vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 1998, s. 275-276.

<sup>4</sup> ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, s. 165.

Filosofie tedy pojednává o morálním závazku, o schopnosti správně zvolit mezi dobrým a špatným. Psychologie se pokouší objasnit jak funguje proces učení a vývoje charakterových vlastností jedince během interakce s významnými druhými a posléze se širším společenským okolím.

V souvislosti s uvažováním o morálce je potřeba objasnit ještě další pojmy, jež jsou užity v literatuře a s pojmem morálka úzce souvisejí.

Jedná se především o termín *mrav*, *mravnost*. Tyto pojmy se mnohdy objevují vedle sebe bez bližšího odlišení, což může vést k různým dezinterpretacím. Znamé pořekadlo „*jiný kraj, jiný mrav*“ dává najevo, že mravy jsou jistým způsobem socio-kulturně a lokálně podmíněny. Váží se tedy k určité sociální skupině, lokalitě.

Definice termínu *mravnost* je celá řada, obvykle se shodují v tom, že *mrav* je určitou zvyklostí, standardem, obyčejem dodržovaným a obecně uznávaným v určitém společenství. Základem tohoto pojmu je také latinské *mos*, ovšem v definici je vymezeno odlišně. Např. Filosofický slovník definuje *mravnost* takto: „*obecným mravním normám... a standardům odpovídající jednání... v příslušném socio-kulturním kontextu. Na rozdíl od morálky nemusí být kotvena a reflektována svědomím.*“<sup>6</sup> Právě nereflektování vlastního jednání svědomím je důležitým aspektem v odlišení *mravnosti* a *morálky* i v další definici. Jan Sokol vymezuje *společný mrav* (oproti *individuální morálce*) jako prvek sociální kontroly a soudržnosti se skupinou. Přijímání mravů jedincem vnímá jako konformitu: „*Vynucovaný společný mrav předně udržuje povědomí jistého společenství a klima základní důvěry, běžný život neobyčejně zjednodušuje a může jej často také kultivovat... Společný mrav je neobyčejně jednoduchý a účinný, selhává však v okamžiku, kdy na sebe narazí dva různé mravy.*“<sup>7</sup> Jak jsme viděli, *mrav* se od *morálky* liší tím, že je více svázán s tradicí a smýšlením skupiny, které je pro všechny členy více či méně závazné a žádoucí. Tyto mravy se mohou, skupinu od skupiny, lišit. Oproti tomu *morálka* je více individuální záležitostí, záviselá na osobnosti konkrétního člověka, jeho charakteru a svědomí.

V mnoha zdrojích je možno setkat se s oběma pojmy, jež jsou zde užívány synonymně. Této pojmové nejednotnosti jsme si vědomi a budeme se snažit jí v této práci předcházet. Pro naše potřeby je relevantní pojem *morální*, právě z důvodu jeho individuálního rázu a vazby na svědomí a myšlení každého jednotlivce.

---

<sup>5</sup> HEIDBRINK, Horst. *Psychologie morálního vývoje*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, s. 16.

<sup>6</sup> BRÁZDA, Radim. *Mravnost*. In: *Filosofický slovník*. 1. vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 1998, s. 275-276.

<sup>7</sup> SOKOL, Jan. *Etika a život*. 1. vyd. Praha: Vyšehrad, 2010, s. 68-69.

## 2. Pojem socializace a jeho vztah k morální výchově jedince

Proces stávání se společenskou bytostí, který probíhá na základě interakcí s druhými lidmi již od raného věku, se nazývá *socializace*, zespolečenštění. V této kapitole se pokusím přiblížit a analyzovat proces socializace jedince, jakožto nezbytného předpokladu výchovných snah učitele, zejména v oblasti morálního uvědomování žáků.

Každý člen společnosti se od narození učí životu v něm, přivyká normám, morálním zásadám, hodnotám a pravidlům. Osvojuje si společný jazyk, nezbytné dovednosti a přijímá různé sociální role. Tento proces, kterým každý jedinec prochází, napomáhá dalšímu vývoji a zachování společnosti.

Existuje mnoho definic tohoto pojmu. Vybrala jsem tedy takové, které dle mého názoru dobře vystihují jeho podstatu:

*„Socializace obsahuje veškeré vědomé i nevědomé, přírodní a společenské vlivy, které působí na osobnostní vývoj.“<sup>8</sup>*

Jan Jandourek dodává k pojmu socializace toto: *„Cílem je, aby člověk zvládal své pocity a pudy, rozvinul si svědomí, naučil se potřebným rolím pro život v rodině, partnerství a povolání.“<sup>9</sup>*

Pojem socializace se během dvacátého století vyvíjel. Dle Heluse byl na jeho počátku pojímán jako schopnost adaptace na nové životní podmínky, resp. na novou kulturu, jíž přinášeli evropští kolonialisté mezi domorodce v Asii a Africe. Socializace se v té době překrývala s pojmem *akulturace* neboli přejímáním odlišných kulturních vzorců a regulativů chování.

Posléze začal být tento pojem spojován s výzkumy problematiky imigrantů v USA, kteří byli nuceni přijmout pravidla a zvyky majoritní společnosti. Pokud se úspěšně neadaptovali a nevčlenili, byli společností separováni či dokonce označováni za deviantní.

Později se pojem začal užívat více v souvislosti s psychologií a to především psychologií sociální, kdy se zkoumal vliv socializačních činitelů na vývoj osobnosti socializovaného jedince. Do popředí zájmu se dostala schopnost jedince *učit se* a její role ve výchově a socializaci jedince.

---

<sup>8</sup> KOŤA, Jaroslav. Socializace. In: JEDLIČKA, Richard. *Děti a mládež v obtížných životních situacích: nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí*. 1.vyd. Praha: Themis, 2004, s. 15-61.

<sup>9</sup> JANDOUREK, Jan. *Slovník sociologických pojmů*. 1.vyd. Praha: Grada, 2012, s. 208.

V poslední fázi vývoje uvažování o socializaci se popisují dílčí vývojová období života člověka, ve kterých socializace probíhá; její specifika a význam pro osobnostní a sociální vývoj. Hovoří se o významu rané socializace, především ve vztahu dítěte a matky a následně o socializaci s vrstevníky, zejména ve škole.<sup>10</sup>

## 2.1 Sociální učení jako podmínka socializace

Základní podmínkou socializace je způsobilost jedince participovat na procesech sociálního učení. Každý člověk má vrozené, či geneticky dané predispozice pro určitý způsob reagování, určitou úroveň intelektových schopností, temperament atd. a fylogeneticky podmíněné vzorce chování, např. reflexy či instinkty.<sup>11</sup>

S tímto vybavením přichází člověk do prostředí společnosti, ve které se učí své vlohy rozvíjet ve schopnosti, kultivovat určité projevy chování apod. v souladu s požadavky okolí.

Zároveň však jedinec na základě předchozích zkušeností a osobnostních dispozic toto okolí zpětně ovlivňuje. Okolní svět je každým jedincem přetvářen na jeho vlastní svět.<sup>12</sup>

Socializace je širokým pojmem, zahrnujícím veškeré vlivy sociálního prostředí na osobnost jedince. Je širším pojmem než výchova, která je cílenějším a uvědomělejším působením na člověka ze strany jeho bližšího i širšího okolí. Ovšem výchova je nedělitelnou součástí socializace jedince, která z části probíhá jejím prostřednictvím.

M. Nakonečný nabízí výčet základních dovedností (způsobilostí), které jedinec během svého života nabývá prostřednictvím sociálního učení<sup>13</sup>:

- systém kulturních návyků (hygienických, sebeobslužných, slušného chování)
- role svého pohlaví a věku
- orientace v hodnotách daného kulturního prostředí
- mluvená řeč
- sebeovládání

Všechny tyto způsobilosti jsou velmi důležité pro úspěšný život ve společnosti. Především poslední bod *sebeovládání* neboli autoregulace, by měla být cílem pro všechny výchovné

---

<sup>10</sup> HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1.vyd. Praha: Grada, 2007, s. 70.

<sup>11</sup> NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. 2. doplněné vyd. Praha: Academia, 2009, s. 101.

<sup>12</sup> HAVLÍK, Radomír. Životní etapy a socializace. In: HAVLÍK, Radomír., KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. 1.vyd. Praha: Portál, 2002, s. 43-66.

<sup>13</sup> NAKONEČNÝ, Milan., cit. d., s. 103-104.

snahy. Člověk se v průběhu života učí sebekontrolu a přebírá odpovědnost za vlastní výchovu a jednání. Tento aspekt je klíčový pro uvažování o vývoji morálního usuzování a morální výchově jedince.<sup>14</sup>

### 2.1.1 Formy sociálního učení

Schopnost *učit se*, je základní lidskou schopností, která vedle biologického zrání umožňuje vývoj a utváření osobnosti. Jde o komplexní proces, začínající již v prenatálním období lidského života a pokračuje po celou dobu jeho trvání. Je popsána celá řada druhů učení, specificky lidských, i takových, jež máme společné se zvířaty.

Pro socializaci důležitým druhem učení je učení sociální. Jedná se o procesy a změny v osobnosti individua, jež se uskutečňují stykem a interakcí se společenským okolím. Každý člověk již od narození žije a komunikuje s druhými kolem sebe, dozvídá se od nich nezbytné informace o světě, a také se touto interakcí učí mnohé sám o sobě. Ostatní jsou mu vzorem pro reagování v konkrétních situacích, usměrňují jeho projevy, dávají mu najevo, zda je jeho chování adekvátní atd. Člověk se učí typicky lidským projevům chování a rozvíjí ty vlastnosti, které jsou pro život v dané společnosti žádoucí.

Čáp a Mareš uvádí tyto formy sociálního učení:<sup>15</sup>

- **napodobování**
- **učení sociálním posilováním**
- **učení identifikací**
- **observační učení (zástupné učení)**

Všechny tyto socializační mechanismy navzájem spolupůsobí a nelze je od sebe striktně oddělovat.

**Napodobování** je nejpřirozenější formou sociálního učení. Vždy, když se učíme něčemu novému a nevíme si rady, pomáháme si tím, že napodobujeme činnost ostatních. Tím se blíže seznámíme s problémem a snáze můžeme nalézt vlastní řešení.

---

<sup>14</sup> NAKONEČNÝ, Milan., cit. d., s. 104-105.

<sup>15</sup> ČÁP, Jan., MAREŠ, Jiří., cit. d., s. 192.

Již malé dítě, které se ještě nenaučilo mluvit, vnímá chování matky a ostatních blízkých osob a napodobuje je. Napodobuje gesta, mimiku, řeč, chování a reagování v různých situacích. Např. agresivní projevy chování apod. Po osvojení řeči přejímá názory a způsoby vyjadřování. Nezřídka děti napodobují oblíbené postavy z filmů či seriálů, „hrají si na ně“. Děti se nápodobou významných vzorů dostávají k různým činnostem a druhům zábavy, ke kterým získávají kladný či záporný vztah. Nejvýrazněji se tato forma učení uplatňuje u dětí předškolního věku, které si teprve upevňují vědomí vlastního sociálního Já a vštěpují si hodnoty svého okolí. U nich probíhá nápodoba druhých (dospělých) často nevědomě, bezděčně. Nebo se snaží nápodobou chování matky, či jiné významné osoby, dosáhnout uznání, pochvaly apod.<sup>16</sup>

Můžeme se s ním však setkat i u starších dětí, např. v období puberty, kdy je pro ně typická konformita s referenční vrstevnickou skupinou. Tito jedinci mohou napodobovat chování ostatních v kolektivu, do kterého se snaží začlenit, přebírají jeho hodnoty a zvyky.

Další formou sociálního učení je **učení sociálním posilováním**. Jedná se o způsob ovlivňování chování dítěte pomocí odměn a trestů. Žádoucí chování je posilováno odměnami, nežádoucí je oslabováno pomocí trestů. Tento princip úzce souvisí s teorií instrumentálního podmiňování neobehavioristického psychologa B. F. Skinnera, jež byla potvrzována zkoumáním chování zvířat. Dítě, jež je za určité projevy chování trestáno, se bojí odmítnutí, tudíž toto chování neopakuje. Naopak pozitivní ocenění určité chování posiluje. Odměnou může být vlídné slovo, úsměv, pochvala, pohlazení apod. Za trest se dá považovat zamračení, nesouhlas, odepření lásky a kontaktu, odloučení od matky, vyloučení z kolektivu, ignorování dalších projevů a snah dítěte atd. Odměny a tresty jsou účinné v raném věku dítěte, které je ještě zcela závislé na vnější kontrole svých projevů a impulzů.<sup>17</sup>

Užívání trestů však může být problematické vzhledem k tomu, že sice eliminuje nežádoucí chování, ovšem nedává vzor toho správného a žádoucího. Jinými slovy: dítě ví, jak se chovat nemá, ale chybí mu spolehlivé vodítko ke zlepšení a změně. Tresty také mohou vyvolávat u dětí pocit viny, nevole a vzdoru, mohou způsobit dezorientaci v sociální situaci.

V literatuře je také uváděn vliv sociálního zpevňování na osvojování genderových rolí. Dívky a chlapci jsou oceňováni či káráni za určité „typicky mužské či ženské“ projevy a vlastnosti. U chlapců je obvykle ceněna schopnost kontrolovat emoce, neprojevoval strach,

---

<sup>16</sup> ČÁP, Jan., MAREŠ, Jiří., cit. d., s. 193.

<sup>17</sup> Tamt., s. 193.

nepředpokládá se přílišný zájem o zevnějšek atd. U dívek se péče o vzhled naopak očekává, stejně tak zvýšená emotivita, pečlivost apod.<sup>18</sup>

Důležitou roli v socializaci jedince hraje **identifikace** (ztotožnění) se vzorem. Učení identifikací v sobě nese prvek převzetí hodnot, názorů a postojů dané osoby, která je pro dítě významná. Dítě jedná tak, jak by dle jeho představ jednala dotyčná osoba na jeho místě. Narozdíl od mechanismu nápodoby (imitace), kdy jedinec používá v interakci dílčí projevy tak, jak je odpozoroval. Pro identifikaci je zásadní emoční přilnutí, silný emoční vztah k dané osobě. Dítě se ztotožňuje s osobou, již obdivuje, k níž vzhlíží s úctou a respektem.<sup>19</sup>

Mechanismus identifikace je pro práci učitele se žáky velmi významný, jelikož dítě internalizuje hodnoty, způsoby uvažování o světě, postoje atd. osoby, která je pro něj vzorem, tedy i učitele. Je důležité, aby učitel svou práci reflektoval a uvědomoval si, že je při vyučování zároveň modelem jednání. Zá s kým a jak děti tráví volný čas, jaké kamarády si vybírají a podle jakých kritérií hodnotí lidi kolem sebe. Mohlo by se stát, že dítě se ztotožní se vzorem, který bude odporovat přijatelným a žádoucím morálním normám rodiny a celé společnosti.

Naproti tomu však existuje i opačný případ, kdy se jedinec identifikuje s osobou k níž nemá kladný vztah, nechová k ní obdiv, naopak z ní má strach a přebírá její vzorce chování jen z důvodů obranných.<sup>20</sup>

S tímto případem se lze setkat např. ve škole při řešení šikany, kdy se ostatní žáci třídy, místo ochrany oběti, identifikují s agresorem, aby se sami nestali terčem násilí.

Čáp a Mareš popisují identifikaci jako rozvinutější formu sociálního učení, jež závisí na vyšším stupni osobnostního vývoje, především na schopnosti autoregulace.<sup>21</sup>

**Observační učení** (zástupné) bylo předmětem zkoumání teoretika sociálního učení Alberta Bandury. Ten prováděl řadu experimentů, jež měly prokázat vliv pozorování surového chování na vlastní projevy agrese u dětí. Dětem byl předložen videozáznam, na kterém jiné děti surově zacházely s panenkou. Toto chování bylo následně odměněno. U pozorujících dětí

---

<sup>18</sup> ŠEĎOVÁ, Klára. *Děti a rodiče před televizí: Rodinná socializace dětského televizního diváctví*. 1. vyd. Brno: Paido, 2007, s. 16.

<sup>19</sup> NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 1999, s. 287.

<sup>20</sup> Tamt., s. 66.

<sup>21</sup> ČÁP, Jan., cit. d, s. 194.



bylo posléze možné zachytit takové projevy chování k obdobné panence. Pokud by na videu nebylo surové jednání odměněno, následná míra agrese by byla nižší.<sup>22</sup>

Dítě se tedy učí tím, že pozoruje chování jiných osob (kamarádů, spolužáků...) a následné reakce okolí na toto chování. Jsou-li tyto reakce záporné, tedy chování je pro okolí nežádoucí, dítě usoudí, že pro ně nebude výhodné toto chování napodobovat a aplikovat je na obdobné situace ve vlastním životě. Naopak, je-li chování odměněno, dítě ho přijme jako použitelný model. Pokud je odpozorované jednání oceňováno, je stále více zpevňováno a zvyšuje se tendence k jeho opakování.<sup>23</sup>

## 2.2 Významní činitelé v procesu socializace dítěte

Dítě se během svého života dostává do řady situací a společenských rolí. Prochází mnohými institucemi, utváří vztahy s dospělými a vrstevníky. Veškeré jeho kontakty probíhají na pozadí různých sociálních prostředí (mikroprostředí, mezoprostředí, exoprostředí, makroprostředí), která se navzájem ovlivňují a spolupůsobí v socializačním procesu dítěte.<sup>24</sup> (Hovořím zde o dítěti, jelikož v dětském věku je problematika socializace, potažmo výchovy, nejdůležitější a jejich vliv se právě na dítěti projevuje nejmarkantněji.)

V této části kapitoly se zaměřím konkrétně na prostředí rodiny, školy a učitele, jež v životě dítěte hrají nejvýznamnější socializační a výchovnou roli.

### 2.2.1 Rodina

V rodině probíhá tzv. *primární socializace* dítěte. V uzavřeném bezpečném prostředí nejbližších osob, kde (ideálně) panuje atmosféra bezpodmínečné akceptace, se dítě učí základním sociálním dovednostem. Poznává samo sebe jako samostatnou jednotku schopnou komunikovat a participovat na společném životě. Navazuje zde první vztahy, učí se komunikovat, zakouší první konflikty.

Zásadním prvkem primární socializace je utvoření vztahu s matkou, který, je-li uspokojivý, stává se dítěti základním modelem pro vytváření všech vztahů budoucích a přispívá

---

<sup>22</sup> ČÁP, Jan., cit. d., s. 17.

<sup>23</sup> ŠEĎOVÁ, Klára., cit.d., s. 17.

<sup>24</sup> HELUS, Zdeněk, cit. d., s. 87-92.

k adekvátnímu sebepojetí dítěte. Jedinec získává skrze *připoutání se* (attachment)<sup>25</sup> k matce bazální důvěru ke světu, jakožto místu, které je bezpečné a hodné poznávání a objevování.

Dítě tedy v nejranějším věku žije s matkou v symbióze a je zcela závislé na její péči, zprostředkování podnětů a kontaktu s okolním světem.

Postupně se však u něj procesem *individuace* vytváří vědomí vlastního „Já“. Dítě si začíná uvědomovat oddělenost sebe sama od matky. Jeho sebeobraz je ovlivněn resp. utvořen reakcemi a hodnocením druhých a zvnitřňováním norem a hodnot rodiny.

Podle G. H. Meada se procesem socializace utváří u jedince tzv. „zrcadlové Já“, které je ideálem ve zvládání rolí a „*ukotvuje*“ jedince v sociálním prostředí.<sup>26</sup> Mínění nejbližších, tzv. „významných druhých“ je postupně zobecňováno a stává se součástí sebepojetí dítěte.<sup>27</sup>

Rodiče dítěte jsou jeho prvními vzory, které napodobuje, identifikuje se s nimi, což je důležité např. pro přijetí a vývoj pohlavní identity. Nezřídka děti při hře napodobují „maminku“ a „tatínka“. Imitují chování, které je jim známé, napodobují typické činnosti, které mají spojené s rolí otce a matky. Učí se tím pronikat do světa druhých osob, vnímat jejich potřeby a pocity. Rodinné prostředí je prosycené emocemi a tvoří je pevné vazby. Dítě automaticky a nekriticky přebírá základní vzorce chování, hodnoty a postoje. Jestli jsou však tyto vzorce funkční a nakolik se hodnoty rodiny shodují s hodnotami celospolečenskými, prověřují až další sociální kontakty. Především kontakt s vrstevníky a školskou institucí.

Co se týče výchovy hodnotové a morální, důležitou funkci v rodině hraje otec. Matka dítěti poskytuje péči a základní vědomí důvěry, vlastní důležitosti a bezvýhradného přijetí. Otec by měl být vzorem v získávání a rozvoji vlastností a dovedností, které kultivují osobnost, rozvíjejí myšlení, kritické uvažování o světě apod. Otec by měl být autoritou, která stanovuje hranice a předává důležité kulturní obsahy. O přízeň otce je třeba se zasloužit. Kontakt s otcem je důležitý nejen pro chlapce, vzhledem k přijetí „mužské role“, ale i pro dívky, které v něm mají vzor „mužství“ jako takového, jež v budoucnu ovlivní výběr jejich partnera.<sup>28</sup>

---

<sup>25</sup>JEDLIČKA, Richard. Pedagogická diagnostika, preventivně výchovná činnost a poskytování poradenských služeb ve škole. In: VALIŠOVÁ, Alena a KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozšířené vyd. Praha: Grada, 2011, s. 371.

<sup>26</sup> HAVLÍK, Radomír., cit. d., s. 47.

<sup>27</sup> Tamt., s. 47.

<sup>28</sup>JEDLIČKA, Richard., cit. d., s. 373.

Otcovská autorita napomáhá dítěti orientovat se v nových situacích, kriticky zhodnocovat možnosti řešení problémů, rozhodovat.

Důležitým úkolem rodiny by mělo být dát dítěti základy fungování společenských vztahů a zároveň vědomí vlastní individuality.

### 2.2.2 Škola

Z rodiny se dítě dostává do dalších prostředí, která na něj kladou nové, specifické požadavky. Pro zdravý a úspěšný sociální vývoj jedince je důležitá interakce s vrstevníky, zejména v předškolním věku v mateřské škole. Najednou dítě musí přivyknout přítomnosti cizích lidí, učitelek a především dalších dětí. Mezi nimi přijímá nové role a prostřednictvím společné hry se učí sociálním dovednostem, nutným pro začlenění se a fungování v kolektivu. Přijímá učitelku jako další autoritu, která působí paralelně s rodiči. Mateřská škola je předstupněm školní docházky, měla by dítě pozitivně motivovat a připravovat je, v součinnosti s rodinou, na školní nároky.

Škola (v tomto případě základní škola) je ústředním místem tzv. *sekundární socializace*. Dítě v ní „testuje“ rodinné identifikace, upravuje je nebo opouští, ale zároveň si je zachovává jako oporu v novém, odlišném prostředí.<sup>29</sup> Přejít z uzavřeného a důvěrně známého rodinného kruhu do školy, je pro dítě velkým životním krokem, na které by mělo být rodiči dobře připraveno. Dítě se obvykle do školy těší, touží překročit práh rodiny, je zvědavé a chce objevovat nové věci, navázat nové vztahy apod.

Jedinec je prostřednictvím školy uváděn do širších společenských kontextů. Podle S. Štecha je škola místem předávání kulturních obsahů, poznatků a hodnot, které jsou pro všechny společné a slouží k porozumění a přežití společnosti.<sup>30</sup>

Škola není dnes považována pouze za instituci vzdělávací, jež má za úkol vybavovat děti vědomostmi, sumou faktů z nejrůznějších oborů a schopností s těmito obsahy manipulovat. Stále více je docenována i její úloha socializační a výchovná. Je možné se domnívat, že hraje pro rozvoj dětské osobnosti stejně důležitou roli jako výchova rodinná.

Jedná se o prostředí, ve kterém dítě není bezprostředně přijímáno, ale jsou zde kladeny nároky na jeho intelekt, sociální zdatnost a adaptabilitu. Není zde středem pozornosti, ale musí se podřídít pravidlům a přizpůsobovat se chodu školy.

---

<sup>29</sup> ŠTECH, Stanislav. Škola nebo domácí vzdělávání? *Pedagogika*. 2003, roč. 53, č. 4, s. 422-423.

<sup>30</sup> Tamt., s. 419.

Štech ve svém článku uvádí argumenty dokládající nezastupitelnost školské instituce v životě dítěte. Především poukazuje na to, že dítě se ve škole učí nejen obsahům, které lze okamžitě aplikovat na „skutečný život“, ale také práci s formou. Zdůrazňuje důležitost distance od běžného života, teorie a zdánlivě „nepotřebné“ učební látky pro vývoj abstraktního a symbolického myšlení.<sup>31</sup>

Pochopení náročné učební látky, literárního a uměleckého díla, tolik obávané matematiky, od nás vyžaduje vůli a soustředění, zaměření plné pozornosti, schopnost analýzy, či schopnost odložit okamžité uspokojení, být trpělivý ve svém snažení apod. To jsou důležité psychické funkce, které lze využít i v jiných situacích než jen při vyučování. Mohou nám být k užítku v „praktickém životě“, budeme-li s nimi umět pracovat. Štech říká: „*Učíme se pro gymnastiku myšlení, pro estetický zážitek a pro povědomí o společné kultuře...*“<sup>32</sup> Škola pomáhá dítěti odklonit se od specifika rodinných podmínek a začít přijímat obecněji platné hodnoty a poznatky.<sup>33</sup>

Školní socializace a výchova by do jisté míry, měla být založena na idealizaci světa a kulturních obsahů, jež dětem předává. Je jakousi „*úschovnou pro jisté ideály*“<sup>34</sup> Dítě má získat povědomí o tom, jak by to na světě mělo fungovat, co je v něm dobrého. Může o všem po relativně dlouhou dobu uvažovat, učit se, rozvíjet a kultivovat své názory bez konkrétních dopadů v reálném životě.

Škola je institucí veřejnou, státní. Má za úkol dítě vybavit do života v konkrétní společnosti, která funguje na určitých principech. Na školu jsou tedy pochopitelně kladeny specifické nároky, co má učit podle toho, jak je konkrétní společnost nastavena. I tak by si škola měla (jak již bylo naznačeno) zachovávat určitý odstup od života společnosti a dětem vštěpovat hodnoty morální a lidské, platící obecně pro každého bez ohledu na státní a třídní příslušnost. Je třeba mít na paměti, že socializace může probíhat i v negativním duchu. Je jisté, že na dítě působí mnoho nežádoucích vlivů. Je nezbytné, aby mělo dítě dostatek výchovných vzorů, jež budou umět jak s pozitivními tak negativními vlivy pracovat a využít je ve prospěch dítěte.

---

<sup>31</sup> ŠTECH, Stanislav., cit. d., s. 423.

<sup>32</sup> Tamt., s. 423.

<sup>33</sup> Tamt., s. 423.

<sup>34</sup> KOŤA, Jaroslav., cit. d., s. 144.

### 2.2.3 Učitel

Klíčovou úlohu v sekundární socializaci dítěte proto zastává učitel. Ten se stává další dospělou autoritou, která dítě významně ovlivňuje v jeho sebepojetí, školní úspěšnosti, vztahu k učení a poznání, apod. Na něm ve velké míře závisí to, jak bude dítě posuzovat svůj školní výkon, zda se bude do školy těšit a rozvine svůj potenciál. Obzvláště v dnešní době je postava učitele velmi podstatná. Stává se vlivným výchovným vzorem. Citlivou vnímavostí a zájmem může proniknout do sítě dětských vztahů, pracovat s nimi, využívat pedagogických situací k pozitivnímu ovlivňování dětských postojů, názorů apod.

V práci se žáky sice staví na základech, které si nesou z domova, a které jsou silně zakořeněné (i ty, které nejsou zcela příznivé), ale má moc svým příkladem a slovem ovlivňovat dětský pohled na svět a pomáhat dětem hledat vlastní identitu a vlastní cestu. Učitel je nositelem kulturních obsahů a hodnot. Měl by být profesionálem, autoritou, působící jako pozitivní vzor. Každý žák ocení učitele laskavého, spravedlivého, který umí přiznat svou chybu, cení si názorů druhých, je otevřený diskuzi apod. Je ale nesporné, že vychovatelské snahy rodičů i učitelů by se měly v zájmu dětí doplňovat a spolupracovat. J. Kořa v citované publikaci hovoří o významu rodičovské výchovy, která by měla v dětech podporovat vědomí významu vzdělání a přikládat mu váhu. Bez této podpory, jsou možnosti učitelů, omezené.<sup>35</sup>

Problematicke osobnosti učitele a jejího vlivu na žáka se budeme blíže věnovat v jiné kapitole.

---

<sup>35</sup> KOŘA, Jaroslav., cit. d., s. 147.

### 3. Psychologické pojetí morálky a morálního vývoje

Psychologie morálky se zabývá morálním rozměrem osobnosti. Tedy tím, jakým způsobem probíhá interiorizace morálních norem individuální lidskou (dětskou) osobností, jak se mění morální vědomí a jednání v závislosti na ontogenetickém vývoji. Jaké složky osobnosti jsou pro morální vývoj klíčové a jaký je poměr vlivu biologického zrání a učení (vlivu prostředí) na morálku jedince.

Tuto kapitolu zařazuji pro lepší vhled do problematiky morální výchovy dětí a role učitele v ní. Povědomí o morálním vývoji dítěte a specifikách uvažování dětí nacházejících se v konkrétním vývojovém období, by, dle mého názoru, mělo být součástí pedagogicko-psychologické připravenosti učitelů. Mělo by jim pomoci k pochopení zvláštností dětské morálky, jejich chápání spravedlnosti apod. Učiteli by tato znalost měla být jedním z vodítek ve výchovném přístupu k žákům.

Ústředními koncepcemi zkoumání morálního vývoje v této kapitole jsou díla dvou významných psychologů 20. století-Jeana Piageta a Lawrence Kohlberga. Ti popsali konkrétní stadia úzce související s vývojem kognitivních schopností dítěte.

#### 3.1 Morální vývoj z hlediska psychoanalýzy a teorie sociálního učení

Morálním rozměrem lidské osobnosti se ovšem zabývali i další psychologové a psychologické směry. Např. i jedna z nejznámějších teorií osobnosti, psychoanalytická teorie Sigmunda Freuda, nabízí pohled na morální vývoj osobnosti.

Freud říká, že chování lidí je puženo dvěma základními instinkty, pudem života „eros“ a pudem smrti „thanatos“. Tyto instinkty se projevují především sexuální aktivitou, touhou po slasti, a jejím okamžitým uspokojením. Takové chování je ovšem nepřijatelné pro člověka jakožto člena společnosti, je tudíž nucen tyto touhy potlačovat. V této souvislosti hovoří Freud o tzv. „sublimaci“, což je mechanismus převedení sexuální energie do aktivit společensky přijatelnějších. Dítě se v raném věku identifikuje s matkou, posléze s rodičem stejného pohlaví. Rodičovské příkazy a zákazy zvnitřňuje a ukládá do podvědomí. Ty utváří v dítěti tzv. superego, působící v dětské osobnosti jako mechanismus kontroly a regulace chování.<sup>36</sup>

Freudova teorie však byla podrobována kritice, že redukuje jedincovo morální jednání na pouhé nevědomé podřizování se tlaku superega.<sup>37</sup>

---

<sup>36</sup> VACEK, Pavel. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011, s. 10-11.

<sup>37</sup> VACEK, Pavel., cit. d., s. 12.

Předchozí kapitola byla věnována socializaci a sociálnímu učení. I morálka je záležitostí sociální. Je vázána na konkrétní společenské a kulturní podmínky a lidé se jí učí sociálním stykem a interakcí s druhými. *„Lidé jsou vnímáni teoretiky sociálního učení jako vysoce flexibilní (učenliví) v těsné vazbě na různorodě působící sociální podmínky. Veškeré chování je postaveno na stejných principech učení. Tedy i morální chování...”*<sup>38</sup>

## 3.2 Morální vývoj z pohledu kognitivní teorie

Kognitivní psychologie zkoumá vývoj morálního usuzování v kontextu vývoje poznávacích funkcí jedince. Průkopníkem v této oblasti byl švýcarský psycholog Jean Piaget, který popsal známá stadia vývoje osobnosti dítěte se zřetelem právě k vývoji kognitivních funkcí. V návaznosti na tato stadia vypracoval také teorii vývoje morálního vědomí a usuzování dítěte. Na Jeana Piageta navázal další významný psycholog Lawrence Kohlberg, který jeho dílo rozpracoval a rozvedl.

### 3.2.1 Jean Piaget

#### Kognitivní vývoj osobnosti

Jean Piaget v jedné ze svých publikací napsal, že dítě samo o sobě je zajímavým předmětem studia. Kromě toho však zkoumání dítěte umožňuje pochopit dospělého, a to mnohem lépe než by bylo možné chápat dítě prostřednictvím chování a prožívání dospělého člověka.<sup>39</sup> Piaget tedy zkoumal specifika dětské mysli, její vyvoj po stránce kognitivní, emocionální, a také morální. Zohledňoval přitom jak biologickou, tak sociální determinovanost tohoto vývoje.<sup>40</sup> Důležitými pojmy v Piagetově teorii jsou pojmy *asimilace* a *akomodace*. Vysvětluje jimi procesy začleňování nových skutečností do kognitivní struktury jedince nebo přetváření dané struktury následkem nových informací. Než se dostaneme k vývoji morálního usuzování, měli bychom ve stručnosti objasnit Piagetova stadia kognitivního vývoje osobnosti.

Piaget popsal čtyři vývojové stupně, kterými prochází jedinec od kojeneckého věku do doby dospívání:

- stádium **senzomotorické**
- stádium **předpojmové (předoperační)**

---

<sup>38</sup> VACEK, Pavel., cit. d., s. 13.

<sup>39</sup> PIAGET, Jean, INHELDEROVÁ, Barbel. *Psychologie dítěte*. 5. vyd. Portál: 2007, s. 9.

<sup>40</sup> Tamt., s. 7.

- stadium **konkrétních operací**
- stadium **formálních operací**

Stadium **senzomotorické** je prvním stadiem, které probíhá od narození dítěte. Vývoj v této době jde velmi rychle kupředu. Dítě poznává svět skrze své vlastní tělo, pohyby a vjemy, jež k němu přicházejí. Není však zatím schopno rozlišovat mezi sebou samým a okolními předměty, lidmi. Dítěti v kojeneckém věku chybí „symbolická schopnost“, tedy schopnost představovat si předměty, které nejsou v té chvíli přítomny. Dítě, procesem asimilace včleňuje do svých existujících kognitivních schémat nové poznatky. Piaget zde upozorňuje na důležitou roli aktivity subjektu v tomto procesu. Dítě je citlivé na podněty, které již dokázalo asimilovat, tudíž jisté chování záměrně opakuje, a to vede k novým zkušenostem, novým asimilacím. Tak se vytváří první zvyky. Dítě např. opakuje pohyby, jež vedly k zajímavým následkům. Nesledně tyto pohyby, dříve náhodné, záměrně opakuje a očekává následek. Tím začíná rozlišovat cíl a prostředek. Piaget říká, že v této fázi je již dítě „*na prahu intelligence*“.<sup>41</sup>

Jedinec vlastní činností objevuje vztahy mezi objekty a sebou samým a postupně tím rozvíjí schopnost manipulace s objekty v myšlení.

Další fáze se nazývá **předpojmová**, či **předoperační**. U dítěte ve věku od dvou let se začíná objevovat schopnost představovat si nepřítomné objekty, napodobovat je. Velkou úlohu v tomto období hraje vývoj řeči, která umožňuje zpětné zpřítomnění předmětu či události, jež momentálně neprobíhá. Dítě napodobuje různé předlohy, které bezprostředně vnímá. Později je schopné tyto předlohy či situace napodobovat i s časovou prodlevou. Dítě si představuje uplynulou situaci a napodobuje ji ve svých hrách, ve své praktické činnosti. Po osvojení řeči může tuto situaci slovně vybavovat.<sup>42</sup> Piaget zde hovoří o významu symbolické hry, jež umožňuje dítěti asimilovat okolní skutečnost do svého „Já“, pro své vlastní potřeby. Upozorňuje na fakt, že při nápodobě skutečnosti se dítě přizpůsobuje vnějším předlohám, jimž vlastně nerozumí. Hra mu však umožňuje přizpůsobit naopak složitý svět sobě samému.<sup>43</sup>

Pro toto období je typické imitační chování (např. napodobování dospělých), egocentrismus a tzv. „antropomorfismus“, tedy připisování neživým předmětům lidské vlastnosti. Dítě při hře

---

<sup>41</sup> PIAGET, Jean, INHELDEROVÁ, Barbel., cit. d., s. 11-16.

<sup>42</sup> Tamt., s. 52-55.

<sup>43</sup> PIAGET, Jean, INHELDEROVÁ, Barbel., cit. d., s. 57.



např. tvrdí, že je smutná gumová kachnička. Dětské myšlení je v této době ještě velmi nepružné, „ireverzibilní“<sup>44</sup>. Dítě neumí odpoutat své myšlení od konkrétní skutečnosti, a je zaměřené čistě na svou zkušenost.<sup>45</sup> Dle uvedeného příkladu lze usuzovat, že se dítě v této vývojové fázi zaměřuje jen na jednu část skutečnosti a není schopné distance od problému a zohlednění všech jeho aspektů (tzv. „centrace“).

Ve fázi **konkrétních operací** se nacházejí děti zhruba na prvním stupni základní školy. Děti již dokáží logicky uvažovat. Jsou schopné „decentrace“, což znamená, že dokáží posuzovat problém z více úhlů a nezohledňovat jen nejvýraznější aspekt skutečnosti. To je důležitý předpoklad umožňující myšlenkové operace. Dítě na tomto vývojovém stupni by dokázalo odpovědět na otázku s kostkami (viz předchozí odkaz), že kostek je stále stejně, jen se změnil tvar jedné z řad. Piaget upozorňuje na fakt, že schopnost decentrace a manipulace s pojmy v myšlení, je velmi důležitým posunem v dětském chápání světa. Netýká se pouze kognitivní složky osobnosti, poznávání „materiálního světa“, ale také složky sociální, citové a morální.<sup>46</sup>

Poslední fáze popisuje schopnost **formálních operací**. Na rozdíl od stadia konkrétních operací je jedinec schopen abstrahovat od konkrétní reality, od skutečnosti, kterou může vnímat a ověřit vlastními smysly. Dítě v tomto věku začíná uvažovat o hypotézách a možnostech. Skutečnost není již chápána jako „daná“, ale jako „*množina možných transformací*“. Dle Piageta je tato fáze spojována s obdobím pubescence. Je završením všech předchozích fází, využívá základů, jež v nich byly položeny, a doplňuje jejich mezery.<sup>47</sup>

### Vývoj morálního usuzování

Jean Piaget zkoumal dětskou morálku jakožto specifickou oproti morálce dospělých. Podle něj jsou děti každý den vystavovány vlivu „dospělé morálky“. Jsou s ní konfrontovány, ač

---

<sup>44</sup> HEIDBRINK, Horst., cit. d., s. 46.

<sup>45</sup> Z vlastní zkušenosti (opřené o experimenty J. Piageta) mohu uvést příklad takovéto ireverzibility myšlení. Pětileté dívce jsem ukázala dvě řady kostek. Požádala jsem ji, aby kostky spočítala. Udělala to a zjistila, že v obou řadách je kostek stejné množství a řady jsou stejně dlouhé. Poté jsem před jejíma očima kostky v jedné řadě rozmístila tak, že byla o něco delší než druhá. Žádnou kostku jsem však nepřidala, ani neubrala. Zeptala jsem se dívky, ve které z řad je kostek více. Řekla mi, že v té delší, ač se před tím sama přesvědčila, že kostek je stejně.

<sup>46</sup> PIAGET, Jean, INHELDEROVÁ, Barbel., cit. d., s. 87.

<sup>47</sup> PIAGET, Jean, INHELDEROVÁ, Barbel., cit. d., s. 117-118.

není přizpůsobena způsobu jejich uvažování a je založena na jednostranném respektu vůči autoritě. Piageta zajímalo, do jaké míry děti chápou pravidla jako taková, a do jaké míry se v jejich dodržování podřizují dospělým. Ve svém zkoumání rozlišoval *praxi užívání* pravidel a *vědomí* pravidel, jež je možno chápat obdobně jako rozdíl mezi morálním usuzováním (vědomím) a jednáním.<sup>48</sup>

Piaget zkoumal vývoj chápání pravidel u dětí pomocí hry v kuličky, jejíž pravidla si děti samy vymyslely, a jimiž různými způsoby manipulují. Zkoumal tyto nuance pomocí otázek a rozhovorů s různě starými dětmi.

Na bázi výsledků svých experimentů rozdělil užívání a vědomí pravidel do několika fází.

Nejprve stručně popíšeme jednotlivé fáze *užívání* pravidel:

- Fáze **motorická, individuální**

Dítě v této fázi se nachází zhruba v batolecím věku<sup>49</sup> a užívá kuličky pouze podle svého přání a motorických dovedností. Tato činnost vede k více či méně ritualizovaným schémátům a zvykům. Hra je čistě individuální, nejedná se zatím o „hraní hry“ dle pravidel kolektivních, sdílených. Piaget říká, že dítě v tomto věku poznává kuličky v jejich podstatě a snaží se asimilovat tuto novou skutečnost do svých již existujících motorických schémat. Proto s nimi provádí různé experimenty, které často opakuje - hází s nimi, nechává je padat, hromadí je, skládá do pyramid, dává je do hrnce, jako by vařilo, nebo je pouští do prohlubně v křesle apod.<sup>50</sup>

- Fáze **egocentrická**

Tato fáze dle Piageta začíná ve věku mezi dvěma a pěti roky, ve chvíli, kdy je dítě zvnějšku seznámeno s již kodifikovanými pravidly hry v kuličky. Ačkoliv dítě napodobuje to, co odpozovalo od ostatních, stále si hraje samo. Hra je baví i bez potřeby zvítězit, či jen hrát s ostatními podle těchto pravidel. Děti tedy „hrají spolu“, ale přesto každý po svém dle toho, jak tato pravidla chápou. Není zde ani snaha různorodé způsoby hry sjednotit. Piaget tento dualismus napodobování pravidel a čistě individuální hry nazývá *egocentrismem*. Dítě využívá odpozované chování čistě pro své potřeby.<sup>51</sup>

---

<sup>48</sup> HEIDBRINK, Horst, cit. d., s. 54.

<sup>49</sup> Dělení fází dle věku dítěte je podle Piageta pouze orientační.

<sup>50</sup> PIAGET, Jean. *The moral judgment of the child*. 1st ed. New York: The Free Press, 1965, s. 26-28.

<sup>51</sup> PIAGET, Jean. *The moral judgment of the child*. 1st. ed. New York: The Free Press, 1965, s. 27, 36.

- **Fáze kooperace**

Ve věku asi sedmi-osmi let se již děti více zajímají o své vrstevníky a společnou činnost, než o vlastní individuální aktivitu. Začíná se u nich objevovat spolupráce. Děti chtějí vyhrát nad ostatními a tak se čím dál více zajímají o to, podle jakých pravidel budou společně hrát. Snaží se je sjednotit. Také se vzájemně více kontrolují, zda každý pravidla dodržuje. Ovšem i zde, pokud jsou děti dotazovány na pravidla hry jednotlivě, popisují je velmi odlišně než ostatní. Jejich chápání pravidel je rozličné, často protichůdné. A to i u dětí, jež spolu hrají často, jsou ze stejné školy, či třídy. Děti jsou schopné pravidla dodržovat a rozumět jim pouze během hry. Kopírují jedince, kteří se zdají být nejlepší, nebo vynechávají vše, čím si nejsou jisté a co by se mohlo stát předmětem sporu.

- **Fáze kodifikace pravidel**

Poslední stadium užívání pravidel je charakterizováno přesností pravidel v jejich úplnosti. Děti znají všechny detaily pravidel hry a všichni jim stejně rozumějí. Mezi dětmi, které chodí do stejné školy či třídy, panuje pozoruhodný soulad v porozumění pravidlům i jsou-li dotazovány samostatně. Na rozdíl od předchozí fáze, v této děti rády diskutují o možných variantách pravidel a jejich dodržování.<sup>52</sup>

Děti v této fázi již uvažují abstraktně, hypoteticky a jde jim spíše o pravidla jako taková, než o samotnou hru. Hra je založena na vzájemném oboustranném respektu jednoho k druhému a ke společným pravidlům, jež jsou pro všechny závazná. Děti pravidla dodržují, protože chtějí, ne proto, že by musely.<sup>53</sup>

*Vědomí* pravidel u dětí se vyvíjí o něco pomaleji než herní praxe a jejich užívání. Piaget jeho vývoj zaznamenal ve třech stádiích.

V prvním stadiu setkávání se dítěte s pravidly jde především, jak je již výše popsáno, o individuální motorickou činnost s předměty (kuličkami). U dítěte, které se nikdy s hrou v kuličky nesetkalo se dá očekávat, že jeho činnost je čistě motorickou záležitostí, vytvořeným rituálem. Vyjádřeno slovy Piageta: *„Dítě, používající jakoukoliv formu opakování činnosti, samo vytváří schémata pro své jednání a není zde nic, co by poukazovalo na závazné pravidlo. ... Dítě ví, že existují věci povolené a věci, a které jsou zakázány. ... Je docela dobře možné, že dítě, které se s kuličkami setkalo poprvé v životě je přesvědčeno o*

---

<sup>52</sup> PIAGET, Jean. *The moral judgment of the child*. 1st. ed. New York: The Free Press, 1965, s. 27, 45.

<sup>53</sup> VACEK, Pavel., cit. d., s. 18.

*tom, že i tyto předměty budou podléhat nějakým pravidlům. Základy vědomí pravidel této hry jsou tedy podmíněny morálním životem jako takovým.*“<sup>54</sup>

V dalším stadiu dítě chápe pravidla jako nedotknutelná. Jsou dána nejvyšší autoritou, a tedy jsou nezpochybnitelná a platí absolutně. Stále jsou však dána vnějšně. Dítě je uctívá, ale není ještě schopno je v úplnosti používat. Užívá je stále po svém. Toto stadium je charakteristické tím, že dítě lpí na názoru autority (rodiče, učitele, staršího dítěte). V tomto vztahu je jistá nerovnoprávnost. Piaget toto stadium nazývá *heteronomní*.<sup>55</sup>

Poslední stadium, tzv. *autonomní*, charakterizuje již zralá manipulace s pravidly. Ta přestávají být považována za neměnná a svatá, ale jejich podoba a dodržování jsou výsledkem demokratického vyjednání mezi spoluhráči. Není zde autorita, která by dětem ze své pozice vnucovala svůj postoj.<sup>56</sup>

### **Heteronomie a autonomie morálního usuzování**

Piaget zkoumal dětskou morálku tím způsobem, že různě staré děti seznamoval s příběhy, situacemi, ve kterých figurovaly děti, jež se nějakým specifickým způsobem provinily. Následnými otázkami zjišťoval, jak děti vinu fiktivního dítěte vnímají. Došel k závěru, že existují dva druhy morálky.

**Heteronomní** morálka je založena na jednostranném respektu dítěte vůči autoritě, která udává normy a pravidla chování. Dítě chápe povinnost jako poslušnost nadřazenému jedinci. Všechna pravidla, která on udává, jsou přijímána jako neměnná. Jakékoliv jednání porušující tato pravidla, je nekriticky považováno za špatné a bezprostředně po něm následuje trest. Konformita s pravidly je oceňována jako správná. Tato pravidla jsou chápána absolutně, přijímána jsou však jen vnějšně, jako příkaz staršího, mocnějšího. Nejsou však dostatečně pochopena a zvnitřněna.<sup>57</sup>

Znakem heteronomní morálky je tendence dítěte posuzovat jednání druhých ne podle očividného záměru, ale podle míry objektivních následků. Piaget nazývá takové uvažování

---

<sup>54</sup> PIAGET, Jean., cit. d., s. 53.

<sup>55</sup> HEIDBRINK, Horst., cit. d., 57.

<sup>56</sup> Tamt., s. 59-60.

<sup>57</sup> VACEK, Pavel., cit. d., s. 19-20.

„morálním realismem“<sup>58</sup>. Pro přiblížení užití výzkumné metody, zde předkládám dvojici vyprávěných příběhů, převzatých z Piagetovy publikace o morálním úsudku dětí. Děti zde měly porovnat míru provinění dvou chlapců:

- A. *„Malý chlapec jménem John byl ve svém pokoji. Byl zavolán k večeři. Šel do jídelny, ale nevěděl, že za dveřmi je židle s podnosem s patnácti šálky. Vešel do dveří, tím tác shodil a všechny šálky se rozbily.“*
- B. *„Kdysi žil jeden chlapec jménem Henry. Jednoho dne, když byla jeho matka pryč, pokusil se vzít ze skříňky marmeládu. Vylezl na židli, natahoval ruku, ale nemohl dosáhnout. Zatímco to zkoušel dál, zavadil o šálek, který spadl na zem a rozbil se.“*<sup>59</sup>

Následně se Piaget několika otázkami ujistil, zda děti jeho příběhu rozuměly a ptal se jich, který ze dvou chlapců se více provinil, který byl více „špatný“, příp. jak by oba potrestaly. Děti zhruba ve věku předškolním a mladším školním, nacházející se ve stadiu heteronomie, považovaly za většího provinilce chlapce A, jelikož rozbil více hrnečků, nadělal větší škodu. Zaměřily se na reálné dopady, byť neúmyslného jednání, nikoliv na záměr.<sup>60</sup>

Tyto experimenty mohou být velmi inspirativní a podnětné pro učitele. Jejich užití při práci ve třídě mu může přiblížit dětský pohled na spravedlnost, povinnost, lež apod. Umožní mu efektivněji pracovat s dětskými postoji, chápat jejich jednání, uvažování a pomáhat jim přejít na „vyšší morální stupeň“, tedy na *autonomní*.

Děti na základní škole procházejí velkými osobnostními proměnami. Dá se říci, že téměř všemi uvedenými stadii kognitivního, či morálního vývoje, projde dítě během povinné školní docházky. Proto i působení učitele musí procházet určitou změnou. Dítě na stupni heteronomní morálky přijímá učitele jako nezpochybnitelnou autoritu, což mu dává jistou možnost na dítě silně výchovně působit. Postupem času začínají děti více dbát na svou pozici mezi spolužáky, začínou je trápit kamarádské vztahy. Učitel by měl na tuto změnu reagovat, stát se citlivým pomocníkem při řešení dětských konfliktů a těžit z nich pro svou výchovnou činnost. Učitel by měl dětem na přechodu mezi heteronomní a autonomní morálkou poskytnout možnost co nejvíce spolupracovat a komunikovat bez jeho přílišného zasahování.

---

<sup>58</sup> HEIDBRINK, Horst., cit. d., s. 61.

<sup>59</sup> PIAGET, Jean. *The moral judgment of the child*. 1st ed. New York: The Free Press, 1965, s. 122.

<sup>60</sup> Tamt., s. 124-125.

Děti se společným řešením problémové situace učí respektu k druhým, naslouchání, odpovědnosti za společný úkol. Při frontální výuce je dítě stále zaměřeno na autoritu učitele, jenž je vůči němu v nadřazeném postavení. Šikovný a vnímavý učitel může svou autoritu ponechat žákovské skupině a dát dětem prostor pro samostatné uvažování. Může pro rozvoj morálního uvažování využít podobných příběhů jako Piaget či učivo vlastního předmětu. Po práci by bylo vhodné s dětmi průběh spolupráce reflektovat.

**Autonomní** morálku charakterizuje rovnost vztahů a zaměření na spravedlnost a rovnost, která je stále více upřednostňována před poslušností autoritě. Dodržování pravidel je založeno na vzájemném respektu, spolupráci, dohodě.<sup>61</sup> Trest za nesprávné jednání není hodnocen podle míry přísnosti a tvrdosti. Nemá být nepříjemnou odplatou za špatný čin, jako je tomu u heteronomní morálky. Účelem trestu má být konfrontace „hříšníka“ s reálnými důsledky jeho chování. Má vést k uvědomění a nápravě.<sup>62</sup> Děti z Piagetových výzkumů (zhruba ve věku pubescence) hodnotily v příbězích jako nejspravedlivější takové tresty, které korespondovaly s původním záměrem viníka.<sup>63</sup>

Tyto poznatky mohou být pro učitele také velmi cenné. Ovlivňování dětí jen na základě trestů a odměn není již ve věku pubescence dostačující. Dítě vyžaduje stále častěji racionální odůvodnění sankcí, je citlivé na projevy nespravedlnosti. Učitel musí dbát na důsledný ale rovnocenný přístup ke všem žákům, podporovat jejich spolupráci a autonomii v uvažování. Svou autoritu by měl uplatňovat spíše ve formě vstřícného partnerství.

### 3.2.2 Lawrence Kohlberg

Lawrence Kohlberg navázal se svou teorií morálního vývoje na Piagetovu koncepci. Rozvedl jeho úroveň heteronomní a autonomní morálky.<sup>64</sup> Kohlberg pracoval s tzv. příběhy s dilematem. Dilema v tomto případě představuje tísnivou situaci, v níž člověk musí zvolit mezi dvěma alternativami, z nichž ani jedna není zcela optimální a z obou vyplývají závažné morální důsledky.<sup>65</sup> Tato dilemata předkládal respondentům ve věku 10, 13 a 16 let a následně jim pokládal doplňující otázky. Odlišné odpovědi a způsoby argumentace pro tu či

---

<sup>61</sup> PIAGET, Jean., INHELDEROVÁ, Barbel., cit. d., s. 113-114.

<sup>62</sup> PIAGET, Jean. *The moral judgment of the child*. 1st ed. New York: The Free Press, 1965, s. 217.

<sup>63</sup> Tamt., s. 216.

<sup>64</sup> VACEK, Pavel., cit. d., s. 30.

<sup>65</sup> HEIDBRINK. Horst., cit. d., s. 70.

onu alternativu dovedly Kohlberga k určení tří úrovní a šesti podúrovní morálního usuzování.<sup>66</sup>

Tyto úrovně se nazývají: **prekonvenční, konvenční, postkonvenční.**

Termín „konvenční“ znamená v Kohlbergově pojetí konformitu s normami a očekáváními společnosti, jejich podporováním a dodržováním. Jedinec na úrovni prekonvenční ještě dostatečně nerozumí společenským normám a očekáváním a neřídí se podle nich. Na postkonvenční úrovni jsou hlavními regulativy chování obecně platné morální principy, se kterými mohou být společenská pravidla a zvyklosti v rozporu. Jedinec v takovém případě dává přednost morálnímu principu před konvencí.<sup>67</sup>

Uvedené úrovně i s následnými podúrovněmi, navazují jedna na druhou. Každý jednatel je ve svém vývoji prochází postupně, ač v individuálním tempu. Může se také stát, že v některé z fází se vývoj zastaví.<sup>68</sup>

## **Úrovně a stupně morálního vývoje**

### **I. Úroveň prekonvenční**

1. stupeň—**orientace na poslušnost a trest**
2. stupeň—**účelové myšlení**

Jedinec na prvním stupni morálního vývoje jedná tak, aby se vyhnul trestu, popř. se zavděčil autoritě, kterou je třeba poslouchat. Zda-li je chování správné či špatné, závisí na konkrétní situaci a sankci, která po něm následuje. Tedy i jednání na první pohled špatné, může být považováno za správné, je-li kladně hodnoceno. Normy nejsou zvnitřněny, ani dostatečně chápány samy o sobě. Pro dítě jsou jen příkazem konkrétní autority.<sup>69</sup>

Jednání osob na druhém stupni je motivováno snahou uspokojit své vlastní potřeby a zájmy. Jednatel si už ale uvědomují, že i ostatní mají své potřeby. Správné jednání je posuzováno pragmaticky podle toho, jak je výhodné a účinné.<sup>70</sup> Dítě si začíná uvědomovat, že

---

<sup>66</sup> HEIDBRINK, Horst., cit. d., s. 72-73.

<sup>67</sup> VACEK, Pavel., cit. d., s. 31.

<sup>68</sup> HEIDBRINK, Horst., cit. d., s. 74.

<sup>69</sup> Tamt., s. 74-75.

<sup>70</sup> VACEK, Pavel., cit. d., s. 32.

stejnou věc je možno chápat více způsoby a každého člověka pohánějí k jednání jiné motivy a cíle. Uplatňují se zde prvky reciprocit v duchu vzájemné výpomoci. Dle Heidbrinka se u dítěte v této fázi vývoje objevuje velmi výrazný cit pro spravedlnost ale ve smyslu až „*rovnostářského fanatismu*“. Dítě je velmi citlivé na projevy „nadržování“ např. rodičů mladšímu sourozenci.<sup>71</sup>

## **II. Úroveň konvenční**

### **3. stupeň—shoda s ostatními**

### **4. stupeň—orientace na společnost**

Člověka na třetím stupni morálního vývoje charakterizuje orientace na „dobré jméno“. Chce být v očích druhých nekonfliktní, konformní. Tzv. model „dobrého chlapce, dobré dívky“. Člověk touží po kladném hodnocení skupiny, do níž patří a nechce z ní vybočovat. Může se tedy jednat o jakoukoliv skupinu, ke které má jedinec kladný vztah a cítí se být jejím členem. Nezáleží již tolik na tom, zda jsou normy skupiny žádoucí a ušlechtilé či ne. Tato nekritičnost a naprostá konformita způsobuje, že člověk zřídka odhalí nepravosti, jež se ve skupině dějí.<sup>72</sup> Typickým projevem tohoto způsobu uvažování, je ospravedlňování vlastního jednání s ohledem na shodné jednání druhých, např. větou: „*Každý by to udělal*.“<sup>73</sup>

Orientace na společnost, společenský řád, zákon. Tak by mohla být charakterizována další fáze konvenční morální úrovně. Je třeba hájit a dodržovat řád, který udržuje v chodu fungování společnosti. Řád je neměnný a nepřipouští výjimky. V úctě a respektu jsou chovány formální autority, jakožto nezbytné složky fungujícího společenství. Předpisy a zákony jsou dodržovány zkrátka proto, že jsou. Napomáhají orientovat se v tom, co je dobré a špatné a eliminují nežádoucí chování a narušování společenského pořádku.<sup>74</sup>

## **III. Úroveň postkonvenční**

### **5. stupeň—orientace na sociální úmluvu a individuální práva**

### **6. stupeň—orientace na etické principy**

---

<sup>71</sup> HEIDBRINK, Horst., cit. d., s. 76.

<sup>72</sup> HEIDBRINK, Horst., cit. d., s. 78.

<sup>73</sup> VACEK, Pavel., cit. d., s. 33.

<sup>74</sup> Tamt., s. 33.



Na této úrovni již neexistuje řád pro řád, který má být nekriticky dodržován, ale je zde proto, aby udržoval nejvyšší míru spravedlnosti. Kromě zákona se uplatňují také hodnoty a práva obecně lidská, např. právo na život, či svobodu, jež platí absolutně. Zákony jsou dodržovány pro zachovávání lidských práv. Pokud zákony nevyhovují, je možné je demokratickou cestou měnit tak, aby vyhovovaly co největšímu množství lidí a hájily individuální práva, jež jsou společností uznána.<sup>75</sup>

Obecně platné morální principy rovnosti všech lidí, respektu, svobody a důstojnosti druhého jsou jedincem natolik zvnitřněny, že jedná a rozhoduje samostatně na základě své vlastní svobodné volby a v souladu se svým svědomím (zažívá stud, výčitky, aniž by byl nablízku někdo, kdo by ho soudil). Na těchto základech by měly být postaveny všechny společenské smlouvy, předpisy a zákony. Pokud je jejich znění v rozporu s obecnými morálními principy, jedinec cítí závazek tyto principy ctít a nepodřizovat se odporujícím zákonům.<sup>76</sup> Při řešení morálního dilematu se perspektiva rozšiřuje o pohledy dalších zúčastněných osob, jedinec by měl být schopen vžít se do role druhého a vzít v potaz veškeré okolnosti problému.<sup>77</sup>

Veškeré snahy učitele v morální výchově dítěte by měly směřovat k rozvoji vyšších stupňů morálního vědomí a uvažování, k autonomii mravního charakteru dětí.

Chce-li učitel vést dítě k dodržování jakýchkoliv pravidel, tedy i morálních, měl by znát zákonitosti vývoje vztahu k pravidlům a normám. Měl by si uvědomovat, že dítě vnímá morálku specifickým způsobem, jinak než dospělí. V tom mu mohou být zmíněné teorie účinnou pomocí.

---

<sup>75</sup> VACEK, Pavel., cit. d., s. 34.

<sup>76</sup> VACEK, Pavel., cit. d., s. 34.

<sup>77</sup> HEIDBRINK, Horst., cit. d., s. 88.

## 4. Učitel a jeho role v morální výchově dítěte

Výchovná úloha učitele v životě dítěte je nesporná, ale je také velmi komplikovaná. Výchova dítěte je, v první řadě, v rukou rodičů. Ti ale mnohdy nepřemýšlejí nad tím, jak své dítě vychovávat, jaké hodnoty mu vštěpovat, jak mu pomáhat k osobnostnímu růstu. Vztahy rodičů a dětí jsou silně afektivně podbarveny, a to jak v pozitivním, tak negativním smyslu slova. Rodiče často jednají impulzivně, „nekrotí“ své projevy naštváním, smutku, zloby. Když se matka rozčílí a křičí na otce, zřídka si uvědomí, že je v blízkosti dítě, které nevybíravá slova slyší. Dítě tak přivyká určitým komunikačním stylům, způsobům řešení problémů, utváří si postoje, které nemusejí být zcela optimální. Jsou však často jediným vodítkem k orientaci ve vztazích, které dítě má. Ty posléze užívá i v dalších interakcích, např. mezi vrstevníky ve volném čase, i ve škole. Je tedy stále více třeba, aby do života dítěte vstoupil výchovný vzor, jenž rodiče v některých směrech zastoupí a doplní. Tímto vzorem by měl být právě učitel. Je potřeba dodat, že jako vzor pro děti a mladé lidi může působit kdokoli, např. fiktivní postava, hrdina z filmu či literárního díla. Čáp upozorňuje na silný vliv vzorů předkládaných masovými sdělovacími prostředky, jejichž vliv je dnes všudypřítomný.<sup>78</sup> Úloha učitele tkví tedy také ve schopnosti rozpoznat, zda dítě ve svém životě nějaký vzor má a jaký to má dopad na jeho chování a smýšlení.

### 4.1 Učitel jako vzor

Interakce mezi učitelem a žákem je uskutečňována převážně slovně. Učitel je žáky vnímán jako ten, který vyučuje, vysvětluje, napomíná, dohlíží, trestá či odměňuje. Jeho role je v očích žáků velmi formální.<sup>79</sup> S touto charakteristikou však klesá možnost vzájemného sblížení, navázání důvěrnějšího vztahu důležitého k lepšímu poznání a porozumění mezi oběma stranami.<sup>80</sup> Odosobněný, formální vztah je spíše překážkou pro působení učitele coby vzoru v chování. Učitel by bezpochyby měl být skutečný profesionál, disponující určitými osobnostními kvalitami a vysokou odborností, motivovaný k práci a znalý profesní etiky. Je to státem garantovaný výchovný činitel, který je spoluodpovědný za zdárný vývoj dětí a mladých lidí. Má však za úkol nejen působit na výkon a vědomosti žáků, na jejich intelekt, ale

---

<sup>78</sup> ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří., cit. d., s. 262.

<sup>79</sup> GRÁC, Ján. *Exemplifikácia*. 1. vyd. Bratislava: Obzor, 1990, s.216-217.

<sup>80</sup> Tamt., s. 217.

také na rozvoj osobnostní a sociální, na jejich vztah k určitým činnostem, a rozličným skutečnostem života.<sup>81</sup>

John Dewey ve svém díle napsal, že škola je mravně odpovědná společnosti. Má za úkol mravně působit na děti a mladé lidi, a tím udržovat a šířit život a blaho společnosti.<sup>82</sup> Tyto úkoly jsou však plněny především prostřednictvím osobnosti učitele, jeho přímého působení na žáky.

Dle J. Gráce je učitel jedním z nejvíce *normovaných* a *autoritativních* vzorů ve výchově. Normovanost jeho působení z něj činí optimální výchovný vzor. Učitel si nemůže dovolit poklesky a prohřešky, které jsou běžně k vidění v rodinách. Grác však upozorňuje na skutečnost, že vědomí odpovědnosti za to „být vzorem“ vede u učitele k větší sebekontrolě a může způsobit jakousi „strojenost“ a nepřírozenost v chování. Dokonalá sebekontrola a vždy bezchybné vystupování je však u dětí málokdy atraktivní a nevzbuzuje touhu po napodobování. Grác zde hovoří o tzv. „kontraimitaci“, jež je v podstatě zesměšňováním vzoru a jeho napodobováním pro pobavení.<sup>83</sup> Dostáváme se zde tedy do bludného kruhu. Jak se má učitel chovat, jakými vlastnostmi má disponovat, aby žáky oslovil, a přesto zachovával nutný odstup a dobře vykonával svou roli?

#### 4.1.1 Osobnost učitele

Dle Gráce však kontraimitace ze strany žáků nebývá reakcí na učitele „dokonalé“, ale na ty, jenž dokonalost a neomylnost předstírají a nejsou ochotni přiznat svůj nedostatek, neznalost či pochybení. Takový učitel ztrácí na důvěryhodnosti, přirozenosti a lidskosti. Pro zvýšení atraktivity učitelského vzoru samozřejmě není nutné sdělovat žákům všechny své chyby a nedostatky, ale umět je v pravou chvíli uznat a pracovat na nápravě. Autenticita a snaha o odstranění chyb, ač se to vždy nedaří, činí z učitele „*lidsky přitažlivý vzor*“.<sup>84</sup>

Učitel tedy na žáky nepůsobí pouze slovem, ač je tento způsob komunikace ve škole jistě nejčastějším. Působí celou svou osobností, gesty, vyjadřováním apod. Brezinka ve své publikaci pojímá osobnost učitele jako výchovný prostředek sám o sobě, jako výchovný nástroj. Mínil tím veškeré dovednosti, vědomosti, návyky a způsoby vyjadřování, empatii, takt

---

<sup>81</sup> GRÁC, Ján., cit. d, s. 216.

<sup>82</sup> DEWEY, John. *Mravní zásady ve výchově*. Praha: Dědictví Komenského, 1934, s. 12.

<sup>83</sup> Tamt., s. 221.

<sup>84</sup> Tamt., s. 221-222.

atd., uplatňované při práci se žáky<sup>85</sup> Pro zdárné naplňování výchovných cílů je potřeba vzbudit v dětech pozitivní emoce, které povedou k úctě a důvěře v učitele. Zvláště v morální výchově je nezbytné, aby učitel byl pro své žáky důvěryhodnou osobou, k níž mají kladný vztah. Je tedy třeba disponovat takovými vlastnostmi a ctnostmi, které žáci na učitelích oceňují, ale také takovými, které jsou vážené celospolečensky. Chce-li učitel pěstovat v žácích osobnostní a morální kvality, musí je předně sám mít a náležitě dle nich také jednat. Brezinka k tomu dodává: „*Jako z vědomostí můžeme zprostředkovat jen to, co sami víme, a z dovedností to, co sami dovedeme, nelze vychovávat k morálním přesvědčením a postojům, pokud je učitel sám nemá. Morální výchova se může podařit jen tehdy, když je vychovatel morálně hodnověrný, tj., když jeho chování je v souladu s jeho slovy.*“<sup>86</sup>

Mnohdy se stává, že učitel ztratí v očích žáků vážnost z důvodu inkongruence mezi jeho slovy a činy. V morální výchově dítěte je osobní příklad učitele velmi podstatný. Děti, obzvláště v období pubescence, jsou velmi citlivé na poučování a moralizování, zvláště jsou-li přesvědčovány o vhodnosti a správnosti chování, jež sám učitel evidentně nezastává. V tomto věku jsou děti vnímavé a kritické vůči svému okolí a jakýmkoliv projevům nespravedlnosti. Pokud se učitel chová necitelně, netolerantně, či nepoctivě k žákům nebo kolegům, nemá velkou cenu vyzdvihovat důležitost tolerance, soucitu apod. Morální zásady, jež jsou učitelem požadovány, ale současně jím nejsou dodržovány, budí spíše odpor než zájem a touhu po osvojení.<sup>87</sup> Důležitými osobnostními charakteristikami jsou tedy autenticita a morální vytrvalost učitele, kongruence mezi morálním vědomím a jednáním, disponování takovými morálními ctnostmi, jež jsou společensky žádoucí.

O vlastnostech učitele, které jsou u žáků ceněny a díky nimž je učitel ve své práci úspěšný, proběhla řada výzkumů. Např. Čáp a Mareš uvádějí ve své publikaci výzkum realizovaný ve čtyřicátých letech. Děti měly napsat úvahu na téma „Učitel, který mi nejvíce pomohl“. Výsledné vlastnosti, či charakteristiky učitele jsou tyto: „*demokratický vztah k žákům, porozumění pro jednotlivce, trpělivost, široké zájmy, osobní vzhled a přívětivé chování, spravedlnost, smysl pro humor, charakternost a důslednost, chápání obvyklých problémů žáků, přizpůsobivost, užívání pochval a uznání spíše než trestů a učitelské mistrovství.*“<sup>88</sup>

---

<sup>85</sup> BREZINKA, Wolfgang., cit. d., s. 159.

<sup>86</sup> Tamt., s. 159.

<sup>87</sup> FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. 2. vyd Praha: Portál, 2003, s.238.

<sup>88</sup> ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří., cit. d., s. 266.

Z uvedených charakteristik vyplývá, že si žáci váží učitele důsledného a pevného ve svých zásadách, zároveň však chápajícího, s lidským přístupem. Opravdový zájem o děti a motivovanost k vlastní práci jsou nezbytné předpoklady pro úspěšné plnění výchovných cílů.

Čáp s Marešem hovoří také o odolnosti k zátěži, jako osobnostní kvalitě, jež je hodna pozornosti, zvláště v souvislosti s učitelskou profesí. Učitel je při své práci samozřejmě vystaven obrovskému tlaku. Je nucen jednat s mnohými lidmi, dospělými i dětmi, zodpovídat dotazy, pomáhat, radit, řešit kázeňské přestupky, výchovné problémy, řešit konflikty mezi dětmi apod.<sup>89</sup> Zároveň je pod drobnohledem vedení školy, rodičů, kteří předpokládají skvělé výsledky jeho práce (mnohdy bez ohledu na skutečné možnosti a limity svých dětí). Proto schopnost čelit stresu a běžné denní zátěži s nadhledem a trpělivostí, je důležitým aspektem práce učitele, nejen z hlediska jeho vlastního zdraví, ale také z pohledu jeho výchovného vlivu na žáky. Umění řešit problémy a kontrolovat vlastní emoce, je známkou vyrovnané, zralé osobnosti, kterou by měl učitel bezpochyby být, chce-li uvědoměle plnit své vzdělávací úkoly. Fontana v této souvislosti hovoří o „*síle ego*“, jež vymezuje jako realisticky vysokou míru sebevědomí a vyrovnanosti, jež umožňují zvládat problémy klidně a objektivně.<sup>90</sup>

## 4.2 Autorita učitele jako podmínka jeho výchovného působení

V uvažování o morální výchově je problematika autority zásadním tématem. V průběhu minulého století se v pedagogické praxi i teorii objevovaly různé směry a hnutí, poukazující na nutnost změny ve výchovném přístupu k dítěti, k žákům. Vyjadřovaly se nesouhlasně k přílišnému uplatňování autority vůči dětem, nuceným potlačovat svou individualitu a přirozenost a podřizovat se svým vychovatelům.

Jan Kachlík vyslovuje otázku, zda je autorita skutečně omezujícím tlakem, který dítě poškozuje, nebo naopak nutností, která je mu prospěšná? Přiklání se k druhé možnosti a autoritu vymezuje jako nutnou podmínku zajišťující rozvoj vnitřních regulativů formující se osobnosti. O významu autority ve výchově hovoří takto: „*Interiorizaci autority a její autonomizaci tak můžeme chápat jako výrazný aspekt morální vyspělosti individua, která se projevuje v postojích jedince k jeho existenci a životním okolnostem. Jednou z kvalit, kterou se morální vyspělost jedince manifestuje, je jeho odpovědnost.*“<sup>91</sup> Alena Vališová upozorňuje, že

---

<sup>89</sup> ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří., cit. d., s. 267.

<sup>90</sup> FONTANA, David., cit. d., s. 366.

<sup>91</sup> KACHLÍK, Jan. Autorita, svoboda, odpovědnost a vybrané souvislosti. In: VALIŠOVÁ, Alena. *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež*. 1. vyd. Praha: ISV, 2005, s. 72-82.

výchovné snahy upřednostňující myšlenku volnosti, zatemňují problematiku kázně a autority učitele, jež byla dříve tak hojně diskutována.<sup>92</sup>

### 4.2.1 Pojem autorita

V odborné literatuře se můžeme setkat s mnoha definicemi a pojetími autority. Termín autorita má základ v latinském slově *auctoritas*, což znamená *záruka, jistota, moc, vliv, vážnost*.<sup>93</sup> Vališová dodává, že tento latinský výraz znamená mimo jiné také podporu, záruku, jistotu, hodnověrnost, spolehlivost atd.<sup>94</sup> Příbuzné slovo *auctor* kromě toho představuje pojmy jako napomahatel, podpůrce, vzor, příklad, předchůdce.<sup>95</sup> Termín autorita bývá užíván ve smyslu „významného vlivu nějaké osoby (či instituce), její vážnosti a úcty, která se na ni váže.“<sup>96</sup>

Dnes ovšem není příliš často vnímán z hlediska etymologického. Je vykládán mnoha způsoby. V dnešní době bývá pojmán poměrně negativně, jako jev, který omezuje svobodu a individualitu jednotlivce. Vališová se v této souvislosti zmiňuje o směřování, či zaměřování pojmu autority (jak mezi laiky, tak v oblasti odborné výchovné teorie a praxe) s **autoritářstvím**, vyznačujícím se uplatňováním moci spojeným s naprostou podřízeností a poslušností vůči nadřízeným a jejich pohrdáním vůči „podřízeným“.<sup>97</sup> Vališová hovoří takto: „*představa, že autorita se přičí svobodě a demokracii, vznikla neoprávněným ztotožněním moci a autority, či redukováním moci pouze na násilí a potlačení.*“<sup>98</sup>

Když se podíváme na původ slova autorita, vidíme, že spíše než o moc, potlačování či omezování se jedná o pomoc, vedení, podporu a vážnost, která je legitimní a respektovaná, nikoliv vynucená. Vališová k podstatě pojmu autority dodává toto: „...*je jistým garantem*

---

<sup>92</sup>VALIŠOVÁ, Alena. Soudobá škola, autorita a strukturované formy vedení. In: VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita jako pedagogický problém*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998, s. 13-22.

<sup>93</sup>BRÁZDA, Radim. Autorita. In: *Filosofický slovník*. 2.rozšířené vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 1998, s. 40.

<sup>94</sup>VALIŠOVÁ, Alena. Autorita v zrcadle výchovy. In: VALIŠOVÁ, Alena. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozšířené vyd. Praha: Grada, 2011, s. 445-456.

<sup>95</sup> Tamt., s. 446.

<sup>96</sup>JEDLIČKA, Richard. Autorita-touha pomoci a touha po moci. In: VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita jako pedagogický problém*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998, s. 60-68.

<sup>97</sup>VALIŠOVÁ, Alena. Autorita v zrcadle výchovy. In: VALIŠOVÁ, Alena. *Pedagogika pro učitele*. 2.rozšířené vyd. Praha: Grada, 2011, s. 446.

<sup>98</sup>Tamt., s. 446.

*pozitivních hodnotových struktur, významným předpokladem rozvoje lidských potencií a základem fungování společnosti v tom nejširším slova smyslu.*“<sup>99</sup>

## 4.2.2 Typologie autority

Vališová předkládá různé možnosti chápání autority, se kterými se můžeme setkat v mezilidském styku.

Dle Vališové můžeme rozlišovat tyto typy autority<sup>100</sup>:

- **Autorita skutečná a zdánlivá:**

- Autorita skutečná - podřízení jedinci respektují autoritu bez pochybností, jsou vstřícní k pokynům a soudržní i v krizových situacích.
- Autorita zdánlivá – nositel autority nemá v krizových situacích oporu mezi podřízenými, existují projevy nedůvěry a neochota ke spolupráci.

- **Autorita přirozená a získaná:**

- Autorita přirozená – založena na osobnostních rysech nositele a na jeho dovednostech, je spontánní.
- Autorita získaná – vyvíjí se postupně v průběhu vývoje a činností člověka, je ovlivněna výchovou. Je založena na přirozené autoritě, čerpá z ní, kultivuje ji, nebo omezuje.

- **Autorita formální a neformální**

- Formální autorita – je určena postavením a mírou vlivu v hierarchii instituce a z toho plynoucí činnosti. Nezávisí na osobnostních vlastnostech jedince.
- Neformální autorita – vliv jedince na ostatní je přirozený a spontánní, je založena na lidských a odborných charakteristikách jedince (podobně jako autorita přirozená).

- **Autorita statutární, charismatická, odborná a morální**

- Statutární autorita – bývá ztotožňována s formální autoritou
- Charismatická autorita – vyplývá z osobnosti, ovlivňuje ji vyzařovaná energie, takt, laskavost, komunikativní dovednosti, zdravé sebevědomí.
- Odborná autorita – získána na základě profesních znalostí a dovedností.
- Morální autorita – je rozvíjena odpovědným a poctivým vztahem k sobě, druhým, ke světu. Je prezentována především silou charakteru a humanity, která je v člověku.<sup>101</sup>

---

<sup>99</sup> VALIŠOVÁ, Alena. Autorita v zrcadle výchovy. In: VALIŠOVÁ, Alena. *Pedagogika pro učitele*. 2.rozšířené vyd. Praha: Grada, 2011, s. 447.

<sup>100</sup>Tamt., s. 447-448.

J. Grác vymezuje autoritu jako společný vztah mezi dvěma osobami, z nichž osobnost jedné disponuje takovými charakteristikami, jež umožňují více či méně snadno ovlivňovat druhého. K této tezi Grác dodává: „*Proto se autorita vymezuje jako psychická moc, síla, nadvláda anebo psychická převaha jednoho nad druhým.*“ Na základě této definice rozděluje autoritu na **vnitřní a vnější**. Lidé s vnitřní autoritou jsou dle jeho názoru úspěšnější v působení na druhé, a především, ať už to chtějí nebo ne, stávají se zcela přirozeně vzorem k následování těm, nad kterými mají psychickou převahu. Grác zde znovu upozorňuje na úzké propojení autority a problematiky vzoru ve výchově, zvláště v souvislosti s učitelskou profesí.<sup>102</sup>

Pro učitele i ostatní vychovatele je velmi podstatné nacházet stále rovnováhu v užívání a kombinování různých typů autority, jež k jejich roli náleží.<sup>103</sup>

Autorita učitele může být (měla být) založena jak na profesních a odborných znalostech a zkušenostech, tak formálně, jakožto autorita člena (školské) instituce, jež za učitelem stojí a v neposlední řadě na osobnostních kvalitách, přirozeném charisma.

#### 4.2.3 Učitel jako výchovná autorita

Autoritu lze mimo jiné chápat jako *sociální vztah* mezi příjemcem a nositelem autority. Takový vztah se vyznačuje jistou asymetričností. Nositel autority svým působením vytváří stav nadřazenosti a podřízenosti (ve vztahu učitele a žáka spíše vedení a následování). Zajišťuje předávání společensky platných ideálů, morálních hodnot a norem, které jsou příjemcem zvnitřňovány. Tyto normy jsou prezentovány a předkládány výchovným působením, postoji vychovatelů, způsobem řízení a mírou emočního vztahu mezi dospělými a dětmi.<sup>104</sup> Autorita a výchova jsou tedy úzce propojeny.

Chce-li učitel u dětí pěstovat mravní charakter, vůli, schopnost seberegulace a vést je k uznávání obecně platných lidských hodnot, neobejde se bez jakéhosi nátlaku a důslednosti. Veškeré normy, i morální, jsou svým způsobem omezující a zavazující, mají naléhavý,

---

<sup>101</sup> VALIŠOVÁ, Alena. Soudobá škola, autorita a strukturované formy vedení. In: VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita jako pedagogický problém*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998, s. 17.

<sup>102</sup> GRÁC, Ján., cit. d., s. 222.

<sup>103</sup> VALIŠOVÁ, Alena. Autorita v zrcadle výchovy. In: VALIŠOVÁ, Alena. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozšířené vyd. Praha: Grada, 2011, s. 448.

<sup>104</sup> VALIŠOVÁ, Alena. Soudobá škola, autorita a strukturované formy vedení. In: VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita jako pedagogický problém*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998, s. 18.



apelující charakter. Uznáním a přijímáním autority se dítě učí respektu k normám a pravidlům, jež platí pro všechny. Zvláště v dnešní době, tolik zaměřené na jednotlivce, jeho osobní profit a výkon je nezbytné dětem ukázat, že jsou jistá pravidla společenského soužití, na nichž je třeba trvat, jež je třeba dodržovat.

Kachlík pojímá výchovu jako snahu o vytvoření smysluplného řádu, který je třeba respektovat, a který příjemci autority poskytuje svobodný prostor, v němž směřuje k osvojení norem a pravidel, jež jsou v zájmu jeho osobního rozvoje i fungování společnosti. Ke vztahu autority a výchovy dodává toto: „*Vychovávat však neznamená zbavovat člověka individuality a možnosti seberealizace. Svoboda a autorita nejsou vzájemně se vylučující protiklady, ale naopak jsou nutně se doplňujícími aspekty formativního působení.*“<sup>105</sup>

Lumír Ries ve svém článku vyslovuje objevující se názor, zda dnešní škola přizpůsobující se stále více potřebám žáků, a podporující jejich individuální rozvoj a výkon vlastně nenapomáhá panujícímu společenskému individualismu a nepotírá tak vlastní výchovný vliv. Potřeba autority učitele a jím zavedené disciplíny je požadavkem znovu velmi aktuálním.<sup>106</sup>

Učitel by měl ve svém výchovném snažení disponovat jak autoritou formální, tak neformální, a dokázat je účinně kombinovat. Předně je důležité, aby si byl vědom svého poslání a vlivu na osobnostní rozvoj dětí, především jejich charakteru. Pokud chce učitel kladně ovlivňovat hodnotové struktury dětí, jejich charakter a morální city, jistě nevystačí pouze s formální autoritou danou jeho učitelskou rolí.

Ries v citované publikaci pojímá formální autoritu jako vnější působení založené na moci instituce, jež hrozí negativními sankcemi a vzbuzuje pocity ohrožení.<sup>107</sup> Učitel působící převážně jako formální autorita, užívá k působení na žáky prostředků, jež jsou v rámci jeho role legitimní, jako zákazy, tresty, odměny, hodnocení, didaktické testy apod. Jeho pozice mu dává formální moc nastavit pravidla a „donutit“ žáky, aby se podle nich chovaly. Tato pravidla však mají, jak již bylo naznačeno, pouze vnější charakter. Jsou žáky chápána jako vynucená a tedy nejsou přijata za vlastní a dodržována dobrovolně. Grác v citované publikaci připomíná: „*Všeobecně platí, že každý vynikající pedagog má autoritu, ale každý pedagog, který má autoritu, nemusí být také vynikajícím učitelem.*“ Pravidla na žáky působí pouze dočasně, jakmile pomine hrozba trestu, žáci se opět vrátí k původnímu způsobu jednání.<sup>108</sup>

---

<sup>105</sup> KACHLÍK, Jan., cit. d., s. 77.

<sup>106</sup> RIES, Lumír. Individuum, individualismus a současná výchova a škola. *Učitelské listy*. 2006-2007, č. 5, s. 2-4.

<sup>107</sup> Tamt., s. 3.

<sup>108</sup> GRÁC, Jan., cit. d., s. 222.

Ve vztahu k morálnímu vývoji žáků je autoritativní postoj učitele jistě podstatný, zvláště u mladších dětí, jejichž morální usuzování je vázáno na přítomnost a názor dospělého, později na jeho zobecnělé zákazy a příkazy. S ontogenetickým vývojem žáků by ale tento vnější upravovaný řád měl ustupovat snahám o domluvu a partnerský přístup. Přílišná vnější kontrola a užívání trestů brzdí dítě v rozvoji autoregulačních mechanismů. S rostoucí důvěrou k učiteli by žáci měli být více konfrontováni s vlastním svědomím a měli by pocítit přímé důsledky nesprávnosti svého jednání. To ovšem vyžaduje mnoho úsilí i od učitele, aby dokázal konfliktních situací správně využít k podpoře morální autonomie a seberegulace žáků.

Dle Jedličky učitelé, kteří svou autoritu pojmají jako prostředek k ovládnutí žáků, jsou často emocionálně nezralí a neurotičtí. Nejsou sami sebou, tudíž mají potřebu zakrývat své emoce a obvykle nemají důvěru ve své okolí. Jedlička zde hovoří především o neautentičnosti a neschopnosti smyslu pro humor.<sup>109</sup> Takovým přístupem však trpí vzájemný vztah se žáky. Bez navázání vztahu důvěry a podpory je prakticky nemožné úspěšně s dětmi pracovat na jejich vlastním osobnostním rozvoji.<sup>110</sup>

Neformální (vnitřní, přirozená) autorita učitele je dle výzkumů této problematiky založena především na empatii, autenticitě, akceptaci a kongruenci. Žáci takovou autoritu přijímají bez pocitu ohrožení a cítí k ní přirozenou úctu a respekt.<sup>111</sup>

O problematice autority jsem hovořila s bývalou učitelkou druhého stupně základní školy, která byla ve své výchovné roli velmi úspěšná. Zajímaly mne její postřehy a zkušenosti z mnohaleté praxe. Dle jejího názoru je nejdůležitějším prvkem učitelské autority láska k žákům, a opravdový zájem o ně. Dále pevnost a neústupnost v nastavených pravidlech, která však musí platit bez výjimky jak pro žáky, tak pro učitele. Místo častých trestů, poznámek a výhrůžek za nesplněné úkoly, je z jejího pohledu nejlepší, dát žákům pocítit skutečné

---

<sup>109</sup> JEDLIČKA, Richard. Autorita-touha pomoci a touha po moci. In: VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita jako pedagogický problém*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998, s. 66.

<sup>110</sup> Právě vztah učitele k vlastní třídě byl předmětem supervize lektorů primární prevence sociálně-patologických jevů na ZŠ, jehož jsem byla účastníkem. Jedna z lektorek popisovala pro ni beznadějnou situaci, kdy musela jednat o žácích s třídní učitelkou, jež svou třídu „odepsala“. Nejevila zájem o žáky a jejich osobnostní růst, k jejich ovlivňování užívala pouze negativních sankcí a trestů a přesvědčovala další učitele a pracovníky o své pravdě. Se třídou se jí nedařilo vycházet, a tedy nepředpokládala, že by se mohlo dařit i někomu jinému. Identitu „nejhorší třídy“, přijali i označení žáci a začali se podle ní náležitě chovat.

<sup>111</sup> JEDLIČKA, Richard. Autorita-touha pomoci a touha po moci. In: VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita jako pedagogický problém*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998, s. 66.

důsledky jejich jednání. Jednat s nimi upřímně a bez přetvářky, přiměřeně dávat najevo negativní i pozitivní emoce. Za podstatný prvek vztahu mezi učitelem a žákem považuje lidský přístup v řešení problémových situací, snahu poznat děti co nejlépe, pochopit jejich motivy a individuální zvláštnosti a dle nich k nim také přistupovat.

### 4.3 Problematika školní kázně a výchova charakteru žáků

Morální výchova žáků je v podstatě výchovou charakteru. Člověka charakterního si představíme jako člověka přímého, mravně silného, vyrovnaného, nepokryteckého, který se kloní na stranu dobra a spravedlnosti. Charakter člověka je spojován s autoregulačními mechanismy, vůlí, sebereflexí, svědomím apod. Psychologický slovník vymezuje charakter takto: *„charakter je mravní hodnotou osobnosti; projevuje se zejména ve vztazích k lidem, práci, sobě samému, k překonávání překážek, k přírodě; struktura je závislá na pevnosti či pružnosti vazeb jednotlivých vlastností, postojů a hodnot.“*<sup>112</sup>

Charakter si můžeme představit také jako označení, povahu dané skutečnosti, věci, osoby. Je to rys naší osobnosti jež o nás vypovídá, jakými jsme lidmi. Charakter se utváří výchovou a interiorizací morálních hodnot a norem. Čáp uvádí tuto charakteristiku: *„Charakter-popř. morální charakter-je subsystém osobnosti, který kontroluje a reguluje jedincovo chování podle společenských, zejména morálních norem a požadavků.“*<sup>113</sup> V usilování o morální výchovu žáků tedy vlastně vychováváme jejich charakter. Výchova charakteru úzce souvisí s kázní a autoritou.

#### 4.3.1 Pojem kázeň

Kázeň je obvykle spojována se školním vyučováním. Jistě si mnoho lidí představí učitele s rákoskou a žáky sedící s rukama za zády. Přísná disciplína, řád a sankce za jeho porušení. Nepochybně je kázeň nutnou součástí vyučování, nenáleží však pouze škole. Kázeň je pojmem komplexnějším a širším. Božena Rotterová nabízí toto vymezení: *„Kázeň předchází a přesahuje oblast školy. Už v primitivních společnostech je člověk vázán normami, které v dané sociální skupině a situaci regulují jeho chování, a právě tak je seznamován se sankcemi, které vyplývají z neuposlechnutí norem... Vztah k těmto normám, připravenost a ochota je plnit a řídit se jimi vytváří specifickou problematiku kázně. Jedině s ohledem na normu můžeme hovořit o ukázněném nebo neukázněném chování, a to ve všech oblastech*

---

<sup>112</sup> Charakter. In: HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Velký psychologický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2010, s. 198.

<sup>113</sup> ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří., cit. d., s. 165.

*společenského života.*<sup>114</sup> Kázeň tedy nelze chápat pouze jako mechanické podřizování se vnějšímu tlaku, autoritě, ale také jako aktivní a uvědomělý vztah ke společenským normám.<sup>115</sup> Jana Uhlířová pojímá kázeň jako: „*Schopnost a připravenost individua či skupiny řídit se platnými normami společnosti a jejich aktivní vztah ke společenským potřebám a cílům.*“<sup>116</sup>

Chceme-li tedy plnohodnotně participovat na společenském životě, být úspěšní ve svém konání apod. potřebujeme v sobě vybudovat takové autoregulační mechanismy, díky nimž budeme schopni překonávat nesnáze, dokončit vytčenou práci, jednat v souladu s vlastním svědomím i požadavky okolí. Dá se říci, že kázeň je prostředkem i cílem veškeré výchovy, především výchovy mravní.<sup>117</sup> Je prostředkem k dosahování dílčích výchovných a vzdělávacích záměrů, ale zároveň také jejich cílem, jakožto součástí vnitřní osobnostní výbavy jedince.

Hovoříme-li o kázni jako o uvědomělém vztahu k normám a jejich dodržování a zároveň jako o prostředku a cíli morální výchovy, je třeba upozornit na odlišnosti morálních norem od ostatních. Uhlířová pojímá rozdíl mezi normami zvykovými a morálními: „*Morální norma je závazné pravidlo lidského chování s etickým obsahem. Zvykové normy mají charakter skupinových návyků, které regulují chování lidí v určitých společnostech a v určitých oblastech společenského soužití....ve srovnání s normami morálními tyto normy regulují jen vnější stránky činnosti člověka, nedávají pravdivý obraz o morálních kvalitách člověka.*“

Emile Durkheim objasňuje rozdíl mezi morálními pravidly a jinými pravidly korigujícími naše jednání pomocí analýzy aktu jejich porušení. Říká, že porušíme-li např. pravidlo dodržování hygieny, následkem bude onemocnění. Důsledek porušení pravidla je obsažen v činu samém. „Trestem“ za nedodržení, je onemocnění. Porušíme-li ovšem pravidlo, jež nám ukládá „nezabýjet“, z činu samého neplynou žádné bezprostřední důsledky. Durkheim v tomto případě hovoří o *syntetickém* (umělém) poutu mezi činem a jeho důsledkem. Sankce za porušení takového pravidla se tedy váže na existenci pravidla jako takového, nikoliv na podstatu činu. Čin nesmí být spáchán, protože existuje pravidlo, jež ho zakazuje. Zde hovoří

---

<sup>114</sup> ROTTEROVÁ, Božena. *Kázeň a problematika jejího utváření*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1973, s. 7.

<sup>115</sup> UHLÍŘOVÁ, Jana. Kázeň a autorita na pedagogickém poli. In: Vališová, Alena. *Autorita jako pedagogický problém*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998, s. 98.

<sup>116</sup> Tamt., s. 99.

<sup>117</sup> Tamt., s. 98.

Durkheim o závaznosti a *povinnosti* morálního pravidla. Ovšem dodává, že pouhá povinnost nás nikdy nemůže pohnout k nevykonání, či vykonání morálního činu. Je potřeba, aby v nás morální cíl vyvolal emoce, aby nás vnitřně zasáhl. Pokud toužíme nějaký čin vykonat a víme, že je správný, přistupujeme k němu s nadšením. Jsme schopni vyvinout značné úsilí, případně i omezit sebe sama, protože cítíme, že se překonáváme a konáme dobro. Morální čin tedy musí obsahovat určitou *žádoucnost*.<sup>118</sup>

Zde je vidět, že chceme-li dítě vést k morálním normám a hodnotám, nevystačíme s nabádáním a přikazováním, ale je třeba v dítěti budovat morální cit, být mu průvodcem a příkladem v morálním jednání, pomáhat mu vybudovat mravní charakter a svědomí.

#### 4.3.2 Učitel a školní kázeň

V minulosti byla kázeň spojována především s otázkami naprosté poslušnosti a podřízenosti učitelské autoritě, jež byla zajišťována podrobováním a zastrahováním dětí. Učitel prostřednictvím své formální autority užíval k zachování kázně tvrdých trestů, někdy až neetických, ponižujících. Takové zkázněvání, dle slov Komenského, hubilo dětskou povahu místo toho, aby ji dotvářelo.<sup>119</sup>

Dle Chlupa by kázeň sama o sobě měla být mravní výchovou. S odkazem na Herbarta hovoří o vývoji charakteru jako té lepší stránky lidské osobnosti, jež je pěstována právě kázní a založena na pozitivní stránce osobnosti člověka. Charakter jedince reguluje jeho vlastní individualitu, jež má i negativní rysy.<sup>120</sup> Uvědomělá kázeň je tedy cílem a zároveň prostředkem k utváření charakteru osobnosti.<sup>121</sup>

Pojem a utváření kázně je úzce spjat s výchovou a mechanismy socializace jedince, jež byly popsány v předchozích kapitolách. Uhlířová osvětluje důležitost kázně pro rozvoj člověka jako společenské bytosti takto: „*Kázeň je nejen tmelem celé osobnosti, ale je i prostředkem rozvoje realizace všech dalších vlastností jedince, nejen morálních; tedy i vlastností intelektuálních, fyzických aj. Kázeň, ukázněné a společensky zacílené jednání vede tedy k celkové kultivaci jedince...*“<sup>122</sup> V této definici opět můžeme vidět spojitost kázně s vývojem charakteru jedince.

---

<sup>118</sup> DURKHEIM, Emile. *Sociologie a filosofie*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1998, s. 57-60.

<sup>119</sup> ROTTEROVÁ, Božena, cit. d., s. 47.

<sup>120</sup> CHLUP, Otokar. *Pedagogika*. 3. doplněné vyd. Praha: Státní nakladatelství v Praze, 1948, s. 221-222.

<sup>121</sup> BENDL, Stanislav. Jak souvisí kázeň a rysy osobnosti? *Učitelské listy*. 1996, č. 4, s. 16.

<sup>122</sup> UHLÍŘOVÁ, Jana, cit. d., s. 104.

Jak k problematice kázně přistupují učitelé, je otázkou velmi aktuální. Dle Bendy se mnozí učitelé domnívají, že dítě přichází do školy již ukázněné, se správnými návyky a vztahem k normám. Dítě je však stále se vyvíjející bytostí, kterou je potřeba ke kázni postupně vést. Nelze předpokládat, že má vytvořeny stálé návyky a jeho mravní charakter je ucelený. Naopak. Učitel by si měl být vědom, že má moc a odpovědnost dětskou osobnost ovlivňovat a dotvářet.<sup>123</sup> Stává se, že učitel při projevech nekázně svých žáků rezignuje na svou výchovnou funkci, má pocit neúspěchu a zklamání. Vztah dítěte k normám a pravidlům se však neustále vyvíjí a mění dle jeho ontogenetického vývoje a dosavadních zkušeností s autoritami.<sup>124</sup> Učitelé často pod pojmem kázně vidí jen prostředek k udržení klidu při výuce.

Z dotazníkového šetření zaměřeného na zjišťování obtížnosti učitelských činností při výuce vyplynulo, že nejobtížněji se učitelé vyrovnávají právě s kázeňskými, výchovnými problémy. Výchovný, sociální aspekt jejich práce jim činí větší potíže než aspekt didaktický.<sup>125</sup> Toto zjištění by mohlo být potvrzením nedostatečné přípravy budoucích učitelů na jejich výchovnou roli, jež je v dnešní době zvýšených nároků na školu a učitele, alarmující.

Jiný výzkum byl zaměřen na zjišťování vlastností učitele, jež vedou k větší ukázněnosti žáků. U dívek i chlapců vyšly jako nejpodstatnější tyto vlastnosti: **přísnost, láska, zajímavá výuka, humor, sebevědomí, autorita a spravedlivost.**

Ráda bych v této souvislosti uvedla citát Roberta Fulghuma: „*Nedělejte si nic z toho, že vás děti neposlouchají, ale nezapomínejte, že vás neustále pozorují.*“ Pokud žáci neposlouchají a zdá se, že nemají zájem, je možné, že učitele pouze „zkouší“. Zvláště starší žáci mají tendenci různými způsoby testovat učitele, jeho trpělivost a odolnost. Pokud je učitel dostatečně zralý a znalý dětské psychiky, měl by být schopen takové situace lidsky i profesionálně ustát.

Pavel Vacek v citované publikaci uvádí program na výchovu charakteru Thomase Lickony, který rozpracoval strategie přístupu učitele k žákům, jež mají vést k rozvoji jejich mravního charakteru. Těmito strategiemi jsou:<sup>126</sup>

- jednat jako ochránce/pečovatel, rádce a být žákům vzorem podporujícím jejich prosociální chování a korigujícím nevhodné jednání

---

<sup>123</sup> BENDL, Stanislav. Kázeň a dítě jako bytost sui genesis. *Učitelské noviny*. 1996, č. 10, s. 18.

<sup>124</sup> Tamt., s. 18.

<sup>125</sup> BENDL, Stanislav. Kázeň v základní škole očima učitelů a žáků. *Pedagogická revue*. 2000, č. 3, s. 213.

<sup>126</sup> VACEK, Pavel, cit. d., s. 151.

- vytvářet ve třídě morální společenství; pomáhat žákům se vzájemně poznat a respektovat, pomáhat si a cítit se plnohodnotnými členy třídy
- praktikovat kázeň postavenou na tvorbě a uplatňování pravidel (norem) jako prostředku k rozvoji morálního usuzování, sebekontroly a respektu k druhým
- utvářet demokratické třídní prostředí, v němž mají žáci příležitost spolurozhodovat a nést svůj podíl odpovědnosti za utváření třídy jako místa, kde se dobře žije, učí a pracuje
- učit hodnotám v rámci kurikula s využitím obsahu vyučovacích předmětů jako prostředku ke zkoumání etických témat
- využívat kooperativní učení k rozvoji dovedností a návyků pomáhat druhým a pracovat v týmu
- rozvíjet potřebu odvést „poctivý“ výkon, „dobrou práci“ podporováním odpovědnosti za vlastní výkon a posilováním vztahu k hodnotám vzdělání a lidské práce
- podněcovat morální reflexi prostřednictvím čtení, psaní, diskuzí, debat a nácvikem dovedností dělat správná rozhodnutí
- učit žáky a studenty řešit konflikty tak, aby byli schopni nacházet správná a nenásilná východiska

Dle Lickony by měl učitel rozvíjet v žácích morální poznání, cítění a jednání a vést je zejména k odpovědnosti a respektu.<sup>127</sup>

---

<sup>127</sup> VACEK, Pavel, cit. d., s. 151.

## 5. Učitel a morální výchova žáků v kontextu rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání

Kurikulární reforma základního vzdělávání, jež vešla v platnost 1. 9. 2005, předkládá nové cíle a obsahy vzdělávání, jež mají zajistit kvalitnější a komplexnější rozvoj osobnosti žáků a jejich vztahu k učení, ke světu, k druhým lidem. Tuto kapitolu zahrnuji do své práce z toho důvodu, že učitelé v současné škole jsou povinni dle těchto programů vyučovat a jsou na ně tímto kladeny specifické nároky. Pokusím se popsat některé možnosti, jež se v rámci tohoto dokumentu otevírají učitelům v jeho snahách o morální výchovu žáků.

Vzdělávací tendence, prosazované tímto programem, jsou:<sup>128</sup>

- zohledňovat při dosahování cílů základního vzdělávání potřeby a možnosti žáků
- uplatňovat variabilnější organizaci a individualizaci výuky podle potřeb a možností žáků
- vytvářet širší nabídku povinně volitelných předmětů pro rozvoj zájmů a individuálních předpokladů žáků
- vytvářet příznivé sociální, emocionální i pracovní klima založené na účinné motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách výuky
- prosadit změny v hodnocení žáků směrem k průběžné diagnostice, individuálnímu hodnocení jejich výkonů a širšímu využívání slovního hodnocení
- zachovávat co nejdéle ve vzdělávání přirozené heterogenní skupiny žáků a oslabit důvody k vyčleňování žáků do specializovaných tříd a škol
- zvýraznit účinnou spolupráci s rodiči žáků

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) sestává z následujících částí:

- pojetí a cíle základního vzdělávání
- klíčové kompetence
- základní vzdělávací oblasti a doplňující vzdělávací obory

---

<sup>128</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami k 1. 9. 2010)*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. s. 10. [cit. 2013-05-13]. Dostupné z WWW: <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)>.



- průřezová témata
- rámcový učební plán ...

Pro potřeby této práce se zaměřím na průřezové téma-**osobnostní a sociální výchova** a na **etickou výchovu**, jež je nově v RVP ZV zahrnuta jako doporučený doplňující vzdělávací obor a jejíž zahrnutí jako samostatného předmětu vyvolalo řadu kontroverzních diskuzí.

## **5.1 Osobnostní a sociální výchova jako možné východisko morální výchovy žáka**

Osobnostní a sociální výchova (dále jen OSV) je jedním z průřezových témat RVP ZV. Ta jsou charakterizována jako okruhy aktuálních problémů dnešního světa, jež mají výrazný formativní charakter, prostupují napříč vzdělávacími oblastmi a napomáhají jejich propojení v komplexní celek. V RVP ZV je však uvedeno, že průřezová témata nemusí být uplatňována v každém ročníku, je však třeba s nimi žáky během základního vzdělávání postupně seznámit. Metody a způsoby realizace průřezových témat si volí škola sama, prostřednictvím vypracování školního vzdělávacího programu.

OSV si klade za cíl rozvíjet u žáků osobnostní kvality a sociální dovednosti, jež lze uplatňovat v běžném každodenním životě. Má rozvíjet žáka jak v oblasti vědomostí, dovedností a schopností, tak v oblasti postojů a hodnot. Zaměřuje se na konkrétní témata v oblasti osobnostního, sociálního a mravního rozvoje.

Těmito tématy jsou:<sup>129</sup>

### **Osobnostní rozvoj**

- rozvoj schopností poznávání
- sebepoznání a sebepojetí
- seberegulace a sebeorganizace
- psychohygiena
- kreativita

### **Sociální rozvoj**

- poznávání lidí
- mezilidské vztahy
- komunikace

---

<sup>129</sup> VALENTA, Josef. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. 1. vyd. Kladno: Aisis, 2006, s. 17-40.

- kooperace a kompetice

### **Morální rozvoj**

- řešení problémů a rozhodovací dovednosti
- hodnoty, postoje, praktická etika

Realizace těchto témat ve výuce by měla probíhat především praktickou formou, nácvikem, užitím nejrůznějších aktivit, her apod. Konkrétnější metody nejsou již v RVP ZV podrobněji rozpracovány. Valenta však ve své publikaci uvádí následující způsoby uvedení OSV do výuky:<sup>130</sup>

- uplatnění témat OSV prostřednictvím chování a jednání učitelů
- využití potenciálu témat OSV v různých (běžných) školních situacích
- včlenění témat OSV do jiných předmětů, resp. oblastí či oborů vzdělání a výchovy
- včlenění témat OSV do práce školy v samostatných časových blocích, předmětech apod.

Zde se již otevírá prostor pro výchovnou práci učitele. Jak jsme viděli na konkrétních tématech, OSV se snaží o komplexní rozvoj individuální osobnosti žáka a zároveň jeho sociálních dovedností. Akcentuje zachování jeho přirozenosti a zároveň se snaží podporovat vědomí sounáležitosti se skupinou a skupinovými normami. Do oblasti morální výchovy, výchovy charakteru např. jistě spadá téma **seberegulace** a **sebeorganizace**, jež souvisí se sebekontrolou, vůlí, odpovědností apod. Téma **mezilidských vztahů** akcentuje schopnost vnímat druhé lidi, respektovat jejich potřeby, rozvíjet empatii, slušné chování apod. Jak jsme již dříve naznačili, mravní charakter jedince se projevuje právě ve vztazích. Ve vztahu k sobě samému, k ostatním, k práci atd.

Učitel může k práci se žáky využívat autority žákovské skupiny, pozorovat děti při spolupráci, pomoci jim reflektovat konfliktní situace, jež běžně ve školním životě vyvstávají. Poznává tak více své žáky a zároveň přispívá k jejich vlastnímu sebepoznání, poznání a pochopení spolužáků apod. Mnoho situací, jež denně zažíváme má morální rozměr a učitel, jakožto profesionál by měl být schopen jej vytěžit např. z učební látky (literatura, dějepis...), z přirozené činnosti dětí. Může také připravit aktivity, hry, jež se váží k některému z uvedených okruhů OSV. Po realizaci s dětmi rozvinout diskuzi o tématech, jež vypluly na povrch, o konfliktech během práce apod. Reflexe umožňuje zpětnou rekapitulaci činnosti, pohled na problém z více stran, umožňuje dialog.

---

<sup>130</sup> VALENTA, Josef., cit. d., s. 57.

Všechny způsoby implementace OSV do výuky jsou něčím podnětné a pro práci učitele zajímavé. Je však velmi podstatné, aby učitel byl pro podobnou práci motivován a aby měl pro ni osobnostní a profesionální předpoklady (znalosti, dovednosti...). Stejně tak by si měl být vědom profesní etiky učitelského povolání, jakožto vodítka své výchovné činnosti. Výchova dětí je celkově velmi citlivou záležitostí, učitel má v rukou moc ovlivňovat dětské názory, postoje, sebehodnocení. Veškeré jeho působení je založeno na rozhodování o tom, co je pro děti v danou chvíli nejlepší. Učitel tedy potřebuje podporu a vodítko v tom, jak rozhodovat, čeho se vyvarovat apod.<sup>131</sup>

OSV je do jisté míry založena na tom, zda učitel působí jako vzor v chování a uvažování, jež se snaží rozvíjet u svých žáků. Učitel svým přístupem spoluutváří klima třídy, jež je velmi podstatné pro navázání důvěrných vztahů.

Valenta ve své publikaci poukazuje na fakt, že stejná témata, jaká by měla být rozvíjena u žáků, by měl rozvíjet i učitel sám u sebe.

Problémem ovšem zůstává konkrétní realizace těchto programů na školách. Práce s tématy OSV vyžaduje znalosti a dovednosti nejen didaktické, ale také osobnostní, komunikační, organizační<sup>132</sup> ... Také vyžaduje vědomosti z oblasti pedagogiky a psychologie, povědomost o vývojových zvláštностech dětí apod. Samozřejmě do této oblasti spadají také osobnostní charakteristiky učitele, jež byly pojednány v předchozí kapitole. Z osobní zkušenosti vím, že učitelé mnohdy své výchovné funkci přílišnou váhu nepřikládají a podobné předměty jim přijdou nesrozumitelné a těžko uchopitelné pro vlastní práci s dětmi. Nejsou dostatečně teoreticky ani prakticky vybaveni, mnohdy mají z takové práce obavy a nejsou pro ni příliš motivováni. Snaží se tedy dostat vnějším požadavkům pomocí zdrojů, jež mají k dispozici, ale výsledek se ne vždy setká s účinkem.<sup>133</sup>

## 5.2 Program etická výchova v RVP ZV

Doplňkový vzdělávací předmět etická výchova byl do rámcového vzdělávacího programu zařazen z toho důvodu, že byla ve školách postrádána systematická snaha o morální rozvoj dítěte, jenž by kompenzoval nežádoucí vliv dnešní postmoderní společnosti na tvořící se

---

<sup>131</sup> viz. BREZINKA, Wolfgang, cit. d., s. 155-174.

<sup>132</sup> VALENTA, Josef., cit. d., s. 56.

<sup>133</sup> V r. 2007 byl ukončen akreditovaný projekt **Dokážu to?** jež byl mimo jiné určen učitelům a jejich přípravě k účinnější práci s dětmi, napomáhal tvorbě a realizaci školního vzdělávacího programu a podporoval spolupráci s rodiči žáků

osobnost dítěte. Pokles morálky, hodnot a odpovědnosti za vlastní chování volá po institucionalizované morální výchově. Etická výchova měla být částečnou odpovědí na tyto problémy. Marie Jakešová uvádí tento argument pro zavedení etické výchovy do RVP ZV: „Navzdory hmotnému blahobytu (řeč je o vyspělých zemích) se člověk nestal ani svobodnějším ani šťastnějším. Přestože si začal užívat výdobytků civilizace v míře do té doby nemyslitelné, něco mu začalo chybět. Byly to duchovní hodnoty, které dávno předtím radostně odhodil jako zatěžující břemeno, hodnoty týkající se smyslu a směřování lidské existence.“<sup>134</sup>

Program etická výchova je však i přes svou zjevnou důležitost předmětem nepovinným, má pouze doplňovat a rozšiřovat základní vzdělávání a může být užit jako volitelný předmět pro všechny, nebo jen některé žáky. V RVP ZV je konkrétně charakterizován deseti hlavními a šesti aplikačními tématy.

Hlavními tématy jsou:<sup>135</sup>

- mezilidské vztahy a komunikace
- důstojnost lidské osoby, pozitivní hodnocení sebe
- pozitivní hodnocení druhých
- kreativita a iniciativa; řešení problémů a úkolů; přijetí vlastního a společného rozhodnutí
- komunikace citů
- interpersonální a sociální empatie
- asertivita; zvládnutí agresivity a soutěživosti; sebeovládání; řešení konfliktů
- reálné a zobrazené vzory
- prosociální chování v osobních vztazích; pomoc, darování; dělení se; spolupráce; přátelství
- prosociální chování ve veřejném životě; solidarita a sociální problémy

Aplikační témata jsou velmi různorodá:

- etické hodnoty
- sexuální zdraví
- rodinný život

---

<sup>134</sup> JAKEŠOVÁ, Marie. Etická výchova-proč tedy ano? *Učitelské listy*. 2005/2006, č. 2, s. 11.

<sup>135</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami k 1. 9. 2010)*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. s. 90. [cit. 2013-05-13]. Dostupné z WWW:<[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)>.

- duchovní rozměr člověka
- ekonomické hodnoty
- ochrana přírody a životního prostředí
- hledání pravdy a dobra jako součást přirozenosti člověka

Nedovedu si příliš představit např. hodinu zaměřenou na téma *ekonomické hodnoty*. Co by se v ní žáci dozvěděli a jakým způsobem?

K čemu má Etická výchova především u žáka vést, je v RVP ZV popsáno následovně:<sup>136</sup>

- vede žáka k navázání a udržování uspokojivých vztahů, k utvoření si pravdivé představy o sobě samém
- k tvořivému řešení každodenních problémů, k formulaci svých názorů a postojů na základě vlastního úsudku a využitím poznatků z diskuze s druhými
- ke kritickému vnímání vlivu vzorů při vytváření vlastního světonázoru
- k pochopení základních enviromentálních a ekologických problémů a souvislostí moderního světa

Program etická výchova pro RVP ZV je založen na projektu **Výchova k prosociálnosti** profesora Roberta Roche Olivara. Hlavním výchovným cílem jeho projektu je právě *prosociálnost* (orientace na potřeby skupiny, bez ohledu na protislužbu)<sup>137</sup> jakožto rozhodující faktor vývoje charakteru.<sup>138</sup>

Pokud se však podíváme na obsah a vnitřní strukturu předmětu Etická výchova, nelze si nevšimnout, že je velmi podobný právě již zmíněnému průřezovému tématu-Osobnostní a sociální výchova. Ta má např. výchovu k prosociálnosti zahrnutu pod tématem **Hodnoty, postoje, praktická etika**. Prosociálnost je zde pojímána pouze jako jedna ze součástí morálního rozměru osobnosti. Stejně tak se dá mezi tématy OSV nalézt i asertivita, řešení problémů, empatie, mezilidské vztahy, sebepoznání apod<sup>139</sup>.

---

<sup>136</sup> Tamt., s. 90.

<sup>137</sup> VALENTA, Josef., cit. d., s. 40.

<sup>138</sup> JAKEŠOVÁ, Marie., cit., d., s. 11:

<sup>139</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami k 1. 9. 2010)*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. s. 103. [cit. 2013-05-13]. Dostupné z WWW:<[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)>

Asertivita může být v životě velmi užitečná a důležitá, ovšem chápu ji jako nacvičené dovednosti účinné komunikace a jednání. Nejsem si jistá, zda má užší spojitost s etikou či morálkou.

Etika je filosofickou disciplínou zkoumající podstatu morálky, pohybuje se v otázkách dobra a zla, lidské volby a odpovědnosti za svobodné jednání. J. Lorenzová vymezuje etickou výchovu jako záměrné působení na rozvoj:<sup>140</sup>

- citového prožívání mravní skutečnosti-kultivace citové stránky osobnosti, zejména tzv. vyšších citů;
- morálního smýšlení-usuzování-kultivace kognitivních a metakognitivních procesů zaměřených na specificky morální témata a problémy a otázky volby v konfliktu hodnot;
- mravního přesvědčení-kultivace etických postojů a hodnot;
- sebevlády-kultivace volní stránky osobnosti, rozvoj sebekázně;
- etického jednání-kultivace behaviorální stránky.

Na základě tohoto vymezení se dá usuzovat, že název a obsah tohoto programu nejsou zcela v souladu. Jeho cíle a záměry, by dle mého názoru, spadaly spíše např. pod OSV a další průřezová témata či hlavní předměty. Např. v tématu **Reálné a zobrazené vzory** se etická výchova obrací k vlivu masmédií na postoje a názory dětí a mladých lidí a utváření jejich osobnosti. Tato témata jsou ovšem mimo jiné součástí průřezového tématu mediální výchova, na nějž má etická výchova navazovat. Zdá se mi ovšem více než zbytečné koncipovat další samostatný, byť nepovinný předmět, jehož struktura je v podstatě totožná s jinými, již v RVP ZV zahrnutými.

Domnívám se, že etický rozměr společenského života, naší vlastní lidské existence by měl prostupovat všemi vzdělávacími oblastmi, měl by být přítomen veškerému dění ve třídě. Myslím však, že jako samostatný předmět a v této podobě je etická výchova nadbytečná. Už jen skutečnost, že je uvedena jako předmět nepovinný i přes to, jak je vyzdvihována jako nezbytná, je velmi zarážející. Dle mého názoru by se mohlo stát, že etická výchova ztratí svou skutečnou výchovnou hodnotu, vyučuje-li se jako izolovaně. Etická výchova by se neměla vyučovat, ale měla by být pojímána jako samozřejmá součást celého vyučovacího procesu.

---

<sup>140</sup> LORENZOVÁ, Jitka. Etická výchova. In: VALIŠOVÁ, Alena. *Pedagogika pro učitele*. 2.rozšířené vyd. Praha: Grada, 2011, s. 293.

## Závěr

Mým záměrem v této práci bylo co nejlépe objasnit roli učitele v morální výchově dítěte. Pokusila jsem se vnést do práce myšlenku nezastupitelnosti a jedinečnosti učitelské úlohy pro morální rozvoj dětské osobnosti.

Konkrétním cílem práce bylo **postihnout důležitost role učitele základní školy v morální výchově dítěte a poukázat na stěžejní témata, jež jsou v této souvislosti reflektována odborným diskursem.**

S ohledem na tento cíl jsem nejprve vymezila důležité pojmy týkající se problematiky morálky a jejího místa ve společnosti. Popsala jsem mechanismy a významné činitele uskutečňující proces socializace (rodina, škola, učitel), který je východiskem veškeré implicitní i explicitní výchovy. Vymezila jsem základní formy sociálního učení, jež jsou podmínkou socializace a na jejichž výklad navazuji v dalších kapitolách.

V uvažování o morální výchově jsem považovala za podstatné přiblížit teorii vývoje morálního vědomí a usuzování dítěte a možnosti využití jejích poznatků učitelem. Chápu je jako důležitou součást učitelské připravenosti k adekvátnímu vykonávání výchovné a vzdělávací role. Povědomí o zvláštěnostech dětské psychiky v konkrétních vývojových obdobích, může učiteli pomoci lépe pochopit motivy, jež jsou skryty za dětským jednáním, a tak se přiblížit jejich odlišnému chápání světa.

V další části práce jsem se pokusila poukázat na konkrétní aspekty úlohy učitele v morální výchově dítěte. Soustředila jsem se především na jeho působení coby významného výchovného vzoru. Dále na konkrétní osobnostní charakteristiky napomáhající učiteli k navázání důvěry a kvalitního vztahu se žáky. Tyto charakteristiky vyplynuly z výsledků výzkumných šetření i z osobních zkušeností mnou dotazovaného pedagoga. Jsou to především autenticita, empatie, spravedlnost, odpovědnost a důslednost učitele při práci se žáky.

Dnes jsou ve vztahu učitel-žák hojně diskutována témata autority a kázně. Vztah těchto témat k morální výchově je dnešní společností vnímán velmi rozporuplně a není zcela jednoznačný. Z literatury ovšem vyplývá a současná praxe to potvrzuje, že jejich přítomnost ve škole je přes všechny pochybnosti nezbytná. Děti potřebují stabilní vzory a pravidla, podle nichž by se mohly řídit. Morální výchova je bez přijetí platných norem nemožná. Příliš volná liberální výchova dává pocit falešné svobody a autonomie a škodí dítěti stejně, jako výchova příliš tvrdá, založená na plném podřízení se.

V další části kapitoly jsem tedy poukázala na učitelskou autoritu, jakožto nutný předpoklad morální výchovy, výchovy charakteru. Především jsem se zaměřila na autoritu neformální, jež je dětmi nejlépe přijímána a následována (oproti autoritě formální). Pojem kázeň jsem uvedla jak v souvislosti s autoritou, tak s výchovou charakteru. Soustředila jsem se především na pojetí kázně, jakožto prostředku i cíle rozvoje mravního charakteru.

Poslední kapitolu jsem věnovala především Osobnostní a sociální výchově v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, jakožto možnému východisku morální výchovy. V závěru kapitoly jsem se zaměřila na hodnocení programu etická výchova. Jeho název mne zaujal, stejně jako diskuze nad jeho zařazením do RVP ZV. Kloním se spíše na stranu těch, kteří jsou skeptičtí k etické výchově vyučované jako samostatný předmět. Zarazilo mne již jeho pojetí nepovinného předmětu, stejně jako jeho témata, jež jsou již obsažena v jiných předmětech, či průřezových tématech. Domnívám se, že obsah předmětu příliš nekoresponduje s názvem. Etická výchova by dle mého názoru měla být implicitní součástí veškerých vzdělávacích a výchovných činností.



# Seznam použité literatury

## Publikace

- BREZINKA, Wolfgang. *Filozofické základy výchovy*. Vyd. 1. Praha: Zvon, 1996. ISBN 80-7113-169-5.
- ČÁP, Jan, Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8463-X.
- DEWEY, John. *Mravní zásady ve výchově*. Praha: Dědictví Komenského, 1934.
- DURKHEIM, Émile. *Sociologie a filosofie: Sociologie a sociální vědy*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, 1998. ISBN 80-858-5057-5.
- *Filozofický slovník*. 1. vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 1998. ISBN 80-718-2064-4.
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.
- GRÁC, Ján. *Exemplifikácia*. Vyd. 1. Bratislava: Obzor, 1990. ISBN 80-215-0097-2.
- HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Velký psychologický slovník*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.
- HAVLÍK, Radomír., KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.
- HEIDBRINK, Horst. *Psychologie morálního vývoje*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-154-1.
- HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.
- CHLUP, Otokar. *Pedagogika*. Vyd. 3. dopl. Praha: Státní nakladatelství v Praze, 1948.
- JANDOUREK, Jan. *Slovník sociologických pojmů*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-802-4736-792.
- JEDLIČKA, Richard. *Děti a mládež v obtížných životních situacích: nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí*. Vyd. 1. Praha: Themis, 2004. ISBN 80-731-2038-0.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.

- PIAGET, Jean, INHELDEROVÁ, Barbel. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5. Portál: 2007. ISBN 978-80-7367-263-8.
- PIAGET, Jean. *The moral judgment of the child*. 1st ed. New York: The Free Press, 1965.
- ROTTEROVÁ, Božena. *Kázeň a problematika jejího utváření*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova, 1973.
- SOKOL, Jan. *Etika a život*. Vyd. 1. Praha: Vyšehrad, 2010. ISBN 978-80-7429-063-3.
- ŠEĐOVÁ, Klára. *Děti a rodiče před televizí: Rodinná socializace dětského televizního diváctví*. Vyd. 1. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-807-3151-492.
- VACEK, Pavel. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-108-2.
- VALENTA, Josef. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Vyd. 1. Kladno: Aisis, 2006. ISBN 80-239-4908-X.
- VALIŠOVÁ, Alena a KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 2., rozš. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.
- VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita jako pedagogický problém*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-718-4624-4.
- VALIŠOVÁ, Alena. *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež*. Vyd. 1. Praha: ISV, 2005. ISBN 80-86642-43-7.

### Články v odborných periodikách

- BENDL, Stanislav. Jak souvisí kázeň s rysy osobnosti. *Učitelské listy*. 1996/1997, roč. 4, č. 4, s. 16-17.
- BENDL, Stanislav. Kázeň a dítě jako bytost sui generis. *Učitelské noviny*. 1996, roč. 99, č. 10, s. 18..
- BENDL, Stanislav. Kázeň v základní škole očima učitelů a žáků. *Pedagogická revue*. 2000, roč. 52, č. 3, s. 209-219.
- JAKEŠOVÁ, Marie. Etická výchova - proč tedy ano?. *Učitelské listy*. 2005/2006, roč. 13, č. 2, s. 11-12.
- RIES, Lumír. Individuum; individualismus a současná výchova a škola. *Učitelské listy*. 2006/2007, roč. 14, č. 5, s. 2-4.
- ŠTECH, Stanislav. Škola nebo domácí vzdělávání?. *Pedagogika*. 2003, roč. 53, č. 4, s. 418-436.

## Ostatní zdroje

- *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami k 1. 9. 2010)*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 2013-05-13]. Dostupné z WWW:<[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)>.